

3 LA REGULACIÓN EXISTENTE EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD; ANALISIS DE UNA EXPERIENCIA CONCRETA

Mará Nieves de la Serna Bilbao

Profesora titular de derecho administrativo de
la Universidad Carlos III de Madrid
Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas
Vicedecana- de la Universidad Carlos III de Madrid
España

RESUMEN

La ponencia que se presenta, titulada “*La regulación existente en la universidad española de los alumnos con discapacidad; analisis de una experiencia concreta*”, persigue fundamentalmente exponer las líneas generales de las regulaciones y actuaciones desarrolladas por la Universidad Carlos III de Madrid, para lograr que los alumnos con discapacidad logren, a través de aquellas iniciativas, estar en condiciones de igualdad y obtener una política inclusiva.. Para ello, con carácter previo se explica la situación en España, en especial centrada en un documento reciente, emitido por el Gobierno español, sobre la situación de las personas con discapacidad en el ámbito universitario. Posteriormente se aborda el estudio de la normativa existente en la Universidad Carlos III de Madrid y la previsión que respecto de estos alumnos contiene, para finalmente comentar la actuación del “Espacio estudiantes” como actividad complementaria de toda aquella normativa. Por último se expone alguna propuesta de mejora sobre la situación descrita.

3.1 INTRODUCCIÓN

La Universidad Carlos III de Madrid es una Universidad pública relativamente joven. Este año ha cumplido 25 años de existencia. La misma fue creada mediante la Ley 9/1989, de 5 de mayo, y como se destaca en todos los documentos, desde su nacimiento tuvo vocación de ser una universidad pública innovadora, de dimensiones reducidas, de calidad y con una orientación prioritaria hacia la investigación. En la actualidad, la Universidad cuenta con 18.000 estudiantes de Grado y Postgrado, aproximadamente, una cifra cercana a la de otras universidades europeas importantes como las Universidades de París II, Uppsala, Maastricht, Tilburg, Cambridge y Oxford, que cuentan con un número de estudiantes entre 14.000 y 22.000.

La Universidad Carlos III de Madrid, aspira a la excelencia en el desarrollo de todas sus actividades y, desde esta perspectiva, para lograr la misma debe, desde luego, prestar una especial atención a las personas con discapacidad, sean éstas estudiantes, personal administrativo o profesorado.

3.2 LA REGULACIÓN A NIVEL ESTATAL Y UNIVERSITARIO

3.2.1. *La Constitución y su desarrollo normativo*

El primer escalón legislativo que regula la integración social de los minusválidos se encuentra recogido en el ordenamiento jurídico español en el artículo 49 de la Constitución Española. El citado precepto dispone que:

“Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.”.

Se trata de un mandato directo a los poderes públicos que persigue como objetivo principal que todas las personas con discapacidad puedan beneficiarse de todos los derechos constitucionales al igual que el resto de los ciudadanos. Dicho mandato se encuentra en gran parte desarrollado en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

Esta importantísima norma, que por motivos de espacio no es posible comentar en este momento, como bien se destaca en su Exposición de Motivos, persigue que las personas con discapacidad dejen de formar un grupo vulnerable y numeroso mantenido habitualmente en conocidas condiciones de exclusión. Este hecho ha comportado la restricción de sus derechos básicos y libertades condicionando u obstaculizando su desarrollo personal, así como el disfrute de los recursos y servicios disponibles para toda la población y la posibilidad de contribuir con sus capacidades al progreso de la sociedad. La citada Exposición indica que *“El anhelo de una vida plena y la necesidad de realización personal mueven a todas las personas, pero esas aspiraciones no pueden ser satisfechas si se hallan restringidos o ignorados los derechos a la libertad, la igualdad y la dignidad. Este es el caso en que se encuentran aún hoy mujeres y hombres con discapacidad, quienes, a pesar de los innegables progresos sociales alcanzados, ven limitados esos derechos en el acceso o uso de entornos, procesos o servicios que o bien no han sido concebidos teniendo en cuenta sus necesidades específicas o bien se revelan expresamente restrictivos a su participación en ellos. De ahí que la citada norma concrete que El impulso de las medidas que promuevan la igualdad de oportunidades suprimiendo los inconvenientes que se oponen a la presencia integral de las personas con discapacidad concierne a todos los ciudadanos, organizaciones y entidades, pero, en primer lugar, al legislador, que ha de recoger las necesidades detectadas y proponer las soluciones y las líneas generales de acción más adecuadas. Como ya se ha demostrado con anterioridad, es necesario que el marco normativo y las acciones públicas en materia de discapacidad intervengan en la organización social y en sus expresiones materiales o relacionales que con sus estructuras y actuaciones segregadoras postergan o apartan a las personas con discapacidad de la vida social ordinaria, todo ello con el objetivo último de que éstas puedan ser partícipes, como sujetos activos titulares de derechos, de una vida en iguales condiciones que el resto de los ciudadanos.*

3.2.2. La previsión de la normativa universitaria

Dentro del ámbito de nuestro estudio, es decir, el relativo al ámbito universitario, es preciso citar el texto refundido de la Ley Orgánica de Universidades¹, norma de cabecera del sistema universitario español. Esta norma, también de gran relevan-

.....
1 Que refunde las siguientes normas: Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril y por el Real Decreto Ley 14/2012, de 20 de abril.

cia, contiene mención expresa a la integración de las personas con discapacidad. Concretamente, en el citado texto legal se reconoce como derechos y deberes de los estudiantes, el derecho a la igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos. Asimismo, la citada disposición, integra en los estudios universitarios los principios recogidos en la normativa de minusválidos vigente en aquel entonces en el año 2001 y que hoy debe entenderse remitido al ya citado Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre. Dichos principios son²:

- a. El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas.
- b. La vida independiente.
- c. La no discriminación.
- d. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.
- e. La igualdad de oportunidades.
- f. La igualdad entre mujeres y hombres.
- g. La normalización.
- h. La accesibilidad universal.
- i. Diseño universal o diseño para todas las personas.
- j. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.
- k. El diálogo civil.
- l. El respeto al desarrollo de la personalidad de las personas con discapacidad, y, en especial, de las niñas y los niños con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.
- m. La transversalidad de las políticas en materia de discapacidad.

Aquella incorporación, supuso para las Universidades españolas, la necesidad de introducir en sus normas de cabecera, es decir en los Estatutos universitarios, la regulación destinada a promover aquella igualdad reconociendo los derechos correspondientes a los alumnos con discapacidad. De esta forma, todos los Estatutos de Universidad, normas fundamentales que rigen la vida universitaria, recogieron un conjunto de previsiones destinadas a velar por los derechos de las personas con discapacidad.

En el caso concreto de la Universidad Carlos III de Madrid, la preocupación por adoptar medidas que favorezcan y mejoren la vida de las personas con

.....
2 Artículo 3 del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre

discapacidad fue recogida en los propios Estatutos reguladores de la vida de la Universidad - aprobados por Decreto 1/2003 y modificados posteriormente en Decreto 95/2009-. En los citados Estatutos, posteriormente refundido en un único texto, se plasman en varias de sus disposiciones, regulación destinada a tener en cuenta los derechos y situaciones de las personas con discapacidad. En este sentido, se indica que:

La Universidad promoverá la integración en la comunidad universitaria de las personas con discapacidades.

O se reconoce como derechos del personal docente e investigador, sin perjuicio de cualquier otro derecho o facultad reconocido en el ordenamiento jurídico a

“Disponer de los medios necesarios para el cumplimiento de sus obligaciones, con atención específica a las personas con discapacidades y de acuerdo a las posibilidades con que cuente la Universidad.”

Igualmente, se expresa, entre los derechos de los estudiantes de la Universidad Carlos III de Madrid, a

“Disponer de unas instalaciones adecuadas que permitan el normal desarrollo de los estudios, con atención específica a las personas con discapacidades”

O, también, a

“No ser discriminados por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos.”

A partir de estos reconocimientos jurídicos, a lo largo de todos estos años, las distintas autoridades académicas que forman parte de la Universidad, han aprobado, modificado y realizado distintas normativas y actividades dirigidas a apoyar a todo el colectivo de personas que adolecen de alguna discapacidad, entre los cuales se encuentran acciones específicas dirigidas a los alumnos.

La ponencia que se presenta, persigue exponer las líneas generales de aquellas iniciativas, en especial comentar la acción del gobierno español y las medidas

adoptadas por la Universidad Carlos III de Madrid y analizar, tanto desde un punto de vista positivo como negativo, las actuaciones realizadas a lo largo de estos años.

3.3 ANÁLISIS DE ALGUNAS ACTUACIONES EN MATERIA DE RECONOCIMIENTO DE DERECHOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.

No es posible, por la extensión establecida en este trabajo, mencionar todas las normas que tanto las autoridades vinculadas con la Universidad como la propia Universidad Carlos III han aprobado a lo largo de estos años, destinadas a formar parte de una política de integración de las personas con discapacidad.

3.3.1 Valoración sobre el documento denominado “Las políticas sobre la discapacidad en el sistema universitario español”, del Gobierno español

En relación con las políticas aprobadas por las autoridades españolas en este ámbito, muchos han sido los trabajos realizados. Sin embargo interesa destacar, por su relativa actualidad, el documento aprobado por el Gobierno de la Nación, concretamente a través del Ministerio de Educación, en el año 2011, denominado “*Las políticas sobre la discapacidad en el sistema universitario español*”. El citado documento, pretende ser una publicación que recopila el trabajo realizado a favor de la no discriminación, la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa en los estudios universitarios, que a efectos de nuestro estudio resulta de gran interés. El mismo supuso múltiples avances conceptuales y legislativos para las personas con discapacidad y pretende promover una posición activa y decidida por valores, principios y convicciones. En el mismo, se destaca el esfuerzo que las universidades han desarrollado en estos años para conseguir innovar y mejorar el acceso y la permanencia de todos los estudiantes con necesidades singulares. Se menciona la necesidad de facilitar el acceso a la Universidad para promover una mayor incorporación de estudiantes que tienen alguna discapacidad o se encuentran en situación desfavorable derivada de cualquier circunstancia. Para ello, el documento promueve que las universidades cuenten con los servicios de apoyo especializados que actúen como intermediarios entre los estudiantes, los profesores y la institución universitaria.

En el citado trabajo se indica que durante estos años el principio básico que ha guiado la educación es “*la calidad para todos, la calidad sin exclusión*”. Y en el mismo, se concreta que la equidad educativa, el derecho a la diferencia sin

diferencia de derechos, es lo que garantiza una verdadera igualdad. Se muestra convencido que la inclusión educativa es la forma de alcanzar el máximo desarrollo de todas las capacidades individuales, sociales, intelectuales y emocionales. Sin embargo, se destaca como un gran reto a favor de la atención a la diversidad e interculturalidad el despliegue de un Plan Específico de Educación Inclusiva, elaborado en colaboración con las Comunidades Autónomas y entidades que apoyan y representan a las personas con discapacidad. Este Plan contiene un conjunto de propuestas en distintos ámbitos de actuación, tales como: sensibilización, atención educativa, colaboración y coordinación con Administraciones, instituciones y entidades implicadas, formación del profesorado, acceso a enseñanzas superiores y transición formación-empleo, entre otras³.

3.3.2 Análisis de alguna regulación de la Universidad Carlos III de Madrid.

En primer lugar, recordemos la mención que ya se hizo respecto del Estatuto de la Universidad y la regulación que en el mismo se contiene respecto de las personas con discapacidad. A partir de aquellos preceptos, la normativa de la Universidad Carlos III de Madrid se integra por un grupo importante de regulación en cuyo articulado se recogen las distintas situaciones, derechos y reconocimientos que se le otorga a las personas con discapacidad para lograr que los mismos accedan a un trato igual, y, de esta forma su inclusión en la vida universitaria sea plena.

En primer lugar, merece destacar la Carta de Derechos y Deberes de los Estudiantes de la Universidad Carlos III de Madrid, aprobada por el Consejo de Gobierno, en sesión de marzo de 2005, en la que recoge el compromiso de contar y promover unas instalaciones adecuadas que permitan a los alumnos el normal desarrollo de los estudios y actividades representativas, culturales y deportivas, con especial atención a las personas discapacidad. Por medio de la misma se persigue hacer efectiva toda la legislación existente a nivel estatal y autonómico sobre barreras arquitectónicas. No obstante, es preciso indicar que la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito universitario va más allá de una instalación accesible, que elimine las barreras físicas. Se trata desde luego de un aspecto importante, pero también lo debe ser, en igual medida, la adopción de normativa que facilite la incorporación a los estudios universitarios de aquellas personas que quieran obtener un título superior. Se trata de una tarea que corresponde a todos y, desde luego, en especial, a las autoridades académicas.

.....
3 Véase al respecto, el prólogo al citado documento.

Desde este punto de vista, la Universidad Carlos III de Madrid, adoptó diversas regulaciones que afectan a distintas etapas de un estudiante. El acceso a la Universidad, la permanencia y desarrollo de actividades propias universitarias así como la incorporación al ámbito profesional, por medio de las prácticas profesionales, son aspectos claves que la universidad ha regulado para integrar a aquellas personas con discapacidad.

En primer lugar, en relación con el acceso a la institución, además de la regulación general existente, la Universidad Carlos III de Madrid, permite a los solicitantes que cuando se inscriben en la prueba de acceso y justifiquen que cuentan con alguna discapacidad que les impida realizar la prueba con los medios ordinarios, puedan realizar la misma en las condiciones más favorables. A tal fin, corresponde a la universidad adoptar las medidas oportunas. Por otro lado, relacionado también con el acceso a la institución universitaria, se permite aumentar las plazas ofertadas para atender a las solicitudes de admisión de personas con discapacidad –siempre que éstas tengan reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%-⁴.

En relación con la permanencia de los alumnos en la universidad, los estudiantes con discapacidad tienen reconocido un trato especial que permite a las instancias académicas, de acuerdo con el supuesto concreto de cada caso, adoptar las medidas pertinentes que mejor se adapten a las necesidades del alumno para favorecer su permanencia. En este sentido, es preciso destacar que la Universidad exige, como regla general⁵, que sus alumnos aprueben al menos dos asignaturas el primer año académico y el primer curso completo en dos años académicos consecutivos. Si los alumnos no cumplen con estos requisitos no pueden continuar sus estudios en la Universidad o deben abandonar la Universidad. Igualmente, si los estudiantes matriculados en cualquier titulación de la Universidad, no superan las asignaturas matriculadas en cuatro convocatorias no pueden continuar sus

.....
4 Véase en este sentido, el artículo 6 de la Normativa de acceso a los estudios de Grado de la Universidad Carlos III de Madrid de los estudiantes que han iniciado anteriormente otros estudios universitarios y quieren cambiar de titulación y/o universidad, aprobada por el Consejo de Gobierno de fecha 25 de febrero de 2010; artículo 7 de la Normativa reguladora de la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años y su curso de preparación, aprobada por el Consejo de Gobierno en sesión de 25 de febrero de 2010 y punto 9 de la normativa de Prueba de acceso a la Universidad para mayores de 45 años, aprobada por el Consejo de gobierno en sesión de 25 de febrero de 2010.

5 Salvo para los estudiantes de ingeniería que tienen un régimen peculiar y para aquellos alumnos que se han matriculado a tiempo parcial.

estudios, salvo que hayan solicitado y, consecuentemente, se les haya concedido una dispensa de convocatoria de las asignaturas matriculadas. La dispensas se otorgan por la autoridad académica pertinente –Decano-Vicedecana/o-cuando concurren circunstancias excepcionales debidamente justificadas que impidan la presentación del estudiante al examen. La norma que regula aquellas excepciones para los alumnos con discapacidad presenta un aspecto muy positivo, en tanto que no pretende agotar todos los supuestos, de forma acabada, en la que los alumnos con discapacidad pueden ser objeto de excepción de las medidas de permanencia. Por el contrario, la normativa deja en manos de las instancias académicas, es decir, ejercicio de la potestad discrecional, para que valore el supuesto específico que el alumno con discapacidad plantee. De esta forma, aquella instancia, puede adoptar aquella medida que considere más adecuada al caso planteado⁶.

Asimismo, para facilitar que los alumnos con discapacidad se organicen de acuerdo con sus necesidades, se les otorga prioridad en la elección de asignaturas optativas, de libre elección y Humanidades así como en la asignación de grupos y horarios.

En relación con la realización de las pruebas de evaluación, para que pueda considerarse que se realizan en condiciones de igualdad, puede ser necesario aplicar algunas medidas específicas. Para ello, se permite la adaptación de aquellas pruebas de forma personalizada, en las que se tendrán en cuenta las características de la prueba a realizar y de la discapacidad del estudiante. Entre aquellas medidas se puede mencionar la ampliación de tiempo para realizar las pruebas, o la adaptación del formato o modelo de examen que se pretende realizar. Así por ejemplo, se pueden utilizar sistemas de comunicación alternativos, textos adaptados o sustitución de exámenes escritos por pruebas orales, entre otros⁷.

En igual sentido, en la realización por parte del profesorado de la revisión de exámenes, se exige que la misma se adapte a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad. De esta forma, se indica que tanto los Departamentos con competencias docentes en la asignatura, bajo la coordinación y supervisión del Vicerrectorado con competencias en discapacidad, realicen las adaptaciones

6 Véase al respecto el artículo 12 de la Normativa de permanencia, dispensa de convocatoria y matrícula, aprobada por el Consejo de Gobierno, en sesión de 7 de febrero de 2008.

7 En este caso, se utiliza como modelo lo dispuesto por la Orden de 9 de junio, por la que se establecen criterios generales para la adaptación de tiempos adicionales en los procesos selectivos para el acceso al empleo público de personas con discapacidad.

metodológicas precisas y, en su caso, establezcan revisiones específicas en función de las necesidades de las personas con discapacidad⁸.

Finalmente, es preciso destacar que la Universidad Carlos III de Madrid, cuenta con una regulación concreta para el acceso a las prácticas académicas destinada a los alumnos que tengan alguna discapacidad. En tal sentido, se les reconoce el derecho a disponer de los recursos necesarios para el acceso de los estudiantes con discapacidad a la tutela, a la información, a la evaluación y al propio desempeño de las prácticas académicas en igualdad de condiciones. También se les reconoce el derecho a conciliar la realización de las prácticas con aquellas actividades y situaciones personales derivadas o conectadas con la situación de discapacidad. Y finalmente, en relación con la convocatoria y los criterios de selección de los alumnos para el acceso a las prácticas, se garantiza el acceso en condiciones de igualdad y con el fin de evitar posibles distorsiones se debe aplicar un coeficiente de corrección según los estudios cursados. Además, a los estudiantes con una discapacidad reconocida legalmente, se les debe aplicar un coeficiente de corrección de *1,25⁹. En este sentido, aquella actuación normativa, se encuentra apoyada por varias actuaciones, entre las que cabe destacar el denominado “Programa Capacita2”, ofrecido por el Servicio de Orientación y Planificación Profesional de la Fundación Universidad Carlos III de Madrid, donde se ofrece información y orientación específica para la inserción profesional y para las prácticas de Grado a los universitarios que tienen alguna discapacidad.

3.4 ACCIONES CONCRETAS DESARROLLADAS EN LA UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID

Además de la reseña normativa antes mencionada, la Universidad Carlos III de Madrid cuenta con un espacio de estudiantes destinado específicamente a dar información y apoyo a los alumnos con discapacidad. Se trata de un “**Programa de atención a la discapacidad**”, desarrollado por el servicio denominado “Espacio de estudiantes”; servicio universitario responsable de la atención directa a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad. El citado servicio tiene como principal objetivo garantizar el acceso a recursos informativos para

8 Normativa sobre revisión de calificaciones, aprobada por el Consejo de Gobierno en sesión de 4 de julio de 2013.

9 Reglamento de prácticas académicas extracurriculares desempeñadas en la Universidad Carlos III de Madrid, aprobado por el Consejo de Gobierno en sesión de 25 de octubre de 2012.

estos alumnos de la universidad, y fundamentalmente, la integración en igualdad de condiciones de todos los estudiantes en la Universidad Carlos III de Madrid. Pero además, persigue colaborar en la construcción de una universidad más solidaria y mejor para todos. Se trata por tanto, del servicio que no sólo permite hacer efectivo todos los derechos de los alumnos con discapacidad, sino que también promueve acciones específicas destinadas a todo este colectivo para permitir que su objetivo se haga realidad.

El citado “Espacio de estudiantes” permite que cualquier persona interesada pueda encontrar información de la propia universidad e información relativa a otras instituciones externas, que desde luego, es de gran utilidad. Ejemplo típico son las convocatorias de becas o ayudas de instituciones, como la que realiza la Organización Nacional de Ciegos de España, más conocida por sus siglas, ONCE.

El “Espacio de estudiantes” pone en conocimiento de los alumnos las convocatorias que anualmente convoca la universidad; consistente en ayudas económicas destinada al alumnado de estudios oficiales de la Universidad Carlos III de Madrid con una discapacidad reconocida igual o superior al 33%. A través de dichas ayudas la universidad persigue compensar los gastos extraordinarios que los estudiantes con discapacidad deban realizar para el normal desarrollo de su actividad universitaria.

Entre las múltiples actividades que realiza el “Espacio de estudiantes” merece destacar la labor que el propio servicio ofrece para realizar las adaptaciones necesarias del material de estudio para que aquellos alumnos que tengan un déficit visual, puedan acceder a un material adecuado, encargándose el mismo servicio de digitalizar textos, ampliar los mismos, etc.. Igual actuación realiza respecto de la adaptación del puesto de estudio que el alumno con discapacidad precisa. Esta adaptación comprende desde facilitar mesas o sillas especiales o puestos adaptados, hasta la prestación de apoyo técnico personalizado para el uso de aquellos recursos informáticos más adecuados a sus necesidades.

Es preciso señalar, el apoyo personal que dicho servicio presta a los citados alumnos. Así por ejemplo, a aquellos estudiantes que tienen problemas auditivos se les ofrece intérpretes de lengua de signos, tanto para clases, tutorías u otras actividades que se soliciten. Asimismo, se les proporciona una asistencia personal, en especial aquellos estudiantes con grandes dificultades de movilidad, dentro del cual merece destacar el “Programa compañeros”, que tiene como objetivo integrar al estudiante nuevo a través del acompañamiento y la tutorización por parte de alumnos veteranos para facilitar de esta manera su rápida y exitosa integración académica y social en la Universidad. No se puede dejar de mencionar la gestión

del voluntariado que canaliza la ayuda desinteresada de los propios alumnos y el personal de la universidad para apoyar a estas personas en desplazamientos, toma de apuntes y participación en la vida universitaria.

Llegados a este punto, no es posible dejar de mencionar tampoco, los cursos, talleres, jornadas y demás actividades que el Espacio de estudiantes desarrolla para dar a conocer y difundir el conocimiento sobre la discapacidad a toda la comunidad universitaria.

3.5 ALGUNOS ASPECTOS A MEJORAR

No es posible por razones de espacio, realizar un estudio completo de todas las mejoras que pueden realizarse. Es, desde luego, honesto reconocer que todas las actuaciones y regulaciones existentes en la Universidad son susceptibles de mejorarse. La regulación existente en la Universidad Carlos III de Madrid, complementada con la actividad que el servicio de “Espacio de estudiantes” realiza, es desde luego muy relevante y está dirigida a integrar de manera importante a los universitarios con discapacidad.

Sin embargo, si bien es difícil regular todos los supuestos en los que los alumnos con discapacidad puedan verse involucrados o cubrir todas las necesidades que dichas personas puedan requerir, la universidad debería trabajar para actualizar su normativa de tal forma que todas las normativas exprese los derechos que las personas con discapacidad necesitan para lograr su igualdad. Es cierto que existen muchos tipos de discapacidades y cada uno de ellos además supone un supuesto concreto con sus peculiaridades. Por eso, llegar a todos debe ser una premisa de la universidad y por tanto, el servicio de “Espacio de estudiantes” debe adquirir un importante protagonismo y ser un de las principales apuestas que se pueden proponer.

Un paso importante en todo caso, puede suponer en este ámbito, que la Universidad conformara una Comisión permanente que se integre por distintas personas representativas de diferentes lugares –como autoridades académicas, profesores, asesores jurídicos, alumnos, personal administrativo y por supuesto, los propios alumnos discapacitados-, con el fin de que valoren la situación actual y las mejoras que se puedan adoptar. La valoración por parte de todos ellos de los problemas que una persona con discapacidad pueda tener en el día a día y en su desarrollo normal de sus actividades, aportaría a toda aquellas actuaciones un mayor acercamiento e inclusión en el mundo universitarios de los estudiantes con discapacidad

Todo ello con el objetivo de lograr no sólo una mayor integración de todas las personas que quieran formar parte de nuestra comunidad universitaria, sino una política que permita un mayor acceso de estas personas a los diferentes servicios y prestaciones universitarias.

3.6 VALORACIÓN FINAL.

Se han dado en estos últimos diez años importantes pasos para mejorar la situación de los discapacitados en España y en concreto en el ámbito universitario. La Universidad Carlos III de Madrid, realiza una magnífica labor a través de las tantas veces mencionado Espacio de estudiantes. Pero no podemos dejar de pensar que todo está hecho, aún queda mucho por realizar y las universidades españolas deben intentar mejorar cada día su actuar en este ámbito.

4 PROPUESTA DE PROGRAMA EN POLÍTICAS, PRÁCTICAS Y CULTURA INCLUSIVA EN EL NIVEL SUPERIOR

Dra. Silvia Patricia Aquino Zúñiga

Dr. Pedro Ramón Santiago

Dr. Jesús Izquierdo

Dra. Verónica García Martínez

Mtra. Verónica de la Cruz Villegas

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

RESUMEN

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) asume el compromiso social de proporcionar educación a toda persona sin importar su condición étnica, sexo, religión, lengua, de discapacidad. La presente propuesta de programa en políticas, prácticas y cultura inclusiva se orienta a la atención de personas con discapacidad cuyo objetivo es fomentar una cultura inclusiva entre autoridades, administrativos, docentes y alumnos que permitan mejorar la trayectoria académica y el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad. La inquietud de esta propuesta tiene su origen en el año 2008, cuando empiezan a ingresar a la UJAT estudiantes con alguna discapacidad, principalmente con discapacidad visual, lo que originó la implementación algunas acciones como el programa de mentorías, la capacitación docente que atienden a estudiantes con discapacidad visual, así como apoyar con financiamiento institucional proyectos de investigación sobre esta temática. En este trabajo se describen algunas acciones llevadas a cabo, y una propuesta para la cultura inclusiva, ya que se requiere de una verdadera sensibilización y concientización de la sociedad, de un rompimiento de paradigmas y de movilización de prejuicios que permitan dar acceso e integrar a los grupos vulnerables a la educación superior para posteriormente integrarse a la sociedad.

4.1 INTRODUCCIÓN

Una educación inclusiva es una práctica en los sistemas e instituciones educativas que asumen el compromiso social de proporcionar educación a todo ser humano sin importar su condición étnica, sexo, religión, lingüística, de discapacidad; es decir dar la oportunidad a los grupos vulnerables de obtener una educación donde se tomen en cuenta sus estilos de aprendizaje, capacidades, así como su situación étnica o social. Pero para lograr lo anterior, se requiere de realizar cambios a nivel sistema, a nivel escolar y a nivel social en el sentido de sensibilizar y concientizar a la comunidad en general sobre el derecho que tienen estas minorías o grupos vulnerables a la educación. A su vez, es necesario trabajar por sistemas y escuelas inclusivas porque esto permite trabajar desde un nivel macro a micro, apoyándose en políticas educativas, propuestas de mejora, capacitación de profesores, sensibilización a la comunidad, adquisición de los recursos necesarios para la adaptación de materiales o proporcionar un currículum alternativo. El objetivo primordial de la educación inclusiva es lograr una verdadera inclusión de estas minorías a la sociedad en todos los sentidos: en la educación, participación democrática, el turismo, la cultura, en lo laboral lograr que se desarrollen plenamente como un ser social con derechos y obligaciones, con aspiraciones.

El rol de la escuela en este proceso es de vital importancia, pues es a partir de las prácticas que se realicen, la capacitación de los profesores, la sensibilización a la comunidad, se logrará el cambio. Definitivamente estos cambios llevan un proceso que no es fácil, pero tampoco imposible. La educación inclusiva es trabajo de todos, se requiere un cambio de actitud y de prácticas para lograrlo.

En este trabajo se describe una propuesta de políticas, prácticas y cultura inclusiva que pueda ser implementada en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

4.2 APROXIMACIONES CONCEPTUALES SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La inclusión es una nueva perspectiva de proporcionar educación de calidad a grupos vulnerables o minorías, basándose en el derecho humano que toda persona tiene con respecto a la educación. De acuerdo a la UNESCO, los grupos vulnerables o que tienen derecho a una educación inclusiva, son los niños de la calle, los niños obreros, los niños gitanos; los niños de la calle; los niños soldados; los niños con discapacidad; los pueblos indígenas y las poblaciones rurales. Se caracteriza

porque el sistema educativo y la escuela deben adaptarse a las necesidades de los niños. La inclusión busca transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado.

La diversidad por su parte, es una noción que hace referencia a la diferencia, la variedad, la abundancia de cosas distintas o la desemejanza. La diversidad consiste en la variedad del espacio geográfico resultado de la combinación de aspectos naturales, sociales, culturales, económicos y políticos tanto a escala mundial como nacional o local.

De acuerdo a Carbonell (2000), en un aula todos los alumnos y alumnas son diversos y distintos entre sí. Pero, lamentablemente, algunos de ellos son vistos como diferentes, no tanto por su diversidad específica, sino por la valoración (más o menos tácita o explícita, positiva o negativa), que de esa diversidad hacemos, valoración que no es natural sino que es aprendida y transmitida a través de los diversos procesos de interrelación en el desarrollo y aprendizaje humano.

La equidad es un principio ordenador de diversidades en torno a una igualdad básica, comprende los principios de igualdad y diferenciación en términos de equidad de:

- Acceso
- Recursos y calidad en procesos educativos
- En resultados de aprendizaje

La verdadera equidad es más que garantizar el acceso y la permanencia en la educación; implica una democratización en el acceso y en la apropiación del conocimiento. Como dice Amartya Sen (1999), la verdadera igualdad de oportunidades tiene que pasar por la igualdad de capacidades para actuar en la sociedad y por aumentar las capacidades de las personas para elegir.

La igualdad es proporcionar más a quien más lo necesita y dar cada uno las ayudas y recursos que requiere para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. No basta con brindar oportunidades. Es preciso generar las condiciones para que éstas sean aprovechadas por cualquier persona, de modo que puedan participar, aprender y desarrollarse plenamente (Blanco, 2006). Desde un enfoque de derechos, no basta con la igualdad de acceso, sino que es preciso avanzar en la igualdad de condiciones.

Las similitudes de estos términos es que hacen referencia a un grupo de la población que por su condición social, económica-política, geográfica, “son diferentes” al resto de la sociedad y que no se les ha permitido integrarse plenamente a la sociedad. Se requiere que sean vistos con los mismos derechos de

cualquier ciudadano, así como tener las mismas oportunidades de acceso a la educación, desarrollo personal, y social. Se busca un cambio no sólo de políticas en los sistemas educativos y centros escolares que permitan el desarrollo integral de estas personas, sino sobre todo un cambio de actitud en la sociedad en general, de tal forma que nos veamos como pares, conviviendo juntos, con igualdad de condiciones para vivir con dignidad, y crear culturas tolerantes a la diversidad.

Barton (1998), define la inclusión como un proceso, “como algo que solamente tenga que ver con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos – en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes.

Desde esta perspectiva, una escuela inclusiva es aquella, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y los apoyos necesarios, de orden curricular, personal, y material entre otros, para su progreso académico y personal. De acuerdo a Stainback y Stainback (1999), los procesos de cambio que harán posible el progreso hacia una escuela inclusiva giran en torno al currículo; mismo que, desde un sentido amplio, debe entenderse como el referente a partir del cual toman sentido las distintas actividades y, en su caso, adaptaciones que se programen.

Una educación inclusiva es una práctica en los sistemas e instituciones educativas que asumen el compromiso social de proporcionar educación a todo ser humano sin importar su condición étnica, sexo, religión, lingüística, de discapacidad; es decir dar la oportunidad a los grupos vulnerables de obtener una educación donde se tomen en cuenta sus estilos de aprendizaje, capacidades, así como su situación étnica o social. Pero para lograr lo anterior, se requiere de realizar cambios a nivel sistema, a nivel escolar y a nivel social en el sentido de sensibilizar y concientizar a la comunidad en general sobre el derecho que tienen estas minorías o grupos vulnerables a la educación. A su vez, es necesario trabajar por sistemas y escuelas inclusivas porque esto permite trabajar desde un nivel macro a micro, apoyándose en políticas educativas, propuestas de mejora, capacitación de profesores, sensibilización a la comunidad, adquisición de los recursos necesarios para la adaptación de materiales o proporcionar un currículum alterno.

El objetivo primordial de la educación inclusiva es lograr una verdadera inclusión de estas minorías a la sociedad en todos los sentidos: en la educación, par-

ticipación democrática, el turismo, la cultura, en lo laboral lograr que se desarrollen plenamente como un ser social con derechos y obligaciones, con aspiraciones.

El rol de la escuela en este proceso es de vital importancia, pues es a partir de las prácticas que se realicen, la capacitación de los profesores, la sensibilización a la comunidad, se logrará el cambio. Definitivamente estos cambios llevan un proceso que no es fácil, pero tampoco imposible. La educación inclusiva es trabajo de todos, se requiere un cambio de actitud y de prácticas para lograrlo.

4.3 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) se encuentra en el sureste de la República Mexicana, es una institución pública que atiende a una población de cerca de 47,000 estudiantes. La UJAT ofrece 49 licenciaturas, dos programas Técnico Superior, 15 especialidades médicas, 22 maestrías y tres doctorados. De estos programas seis licenciaturas y un posgrado se ofrecen en la modalidad a distancia. Toda esta población estudiantil se distribuye en once divisiones académicas (campus universitarios) acorde a las disciplinas o áreas del conocimiento. (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2013)

A partir del ciclo escolar 2008-01 empiezan a ingresar los estudiantes con discapacidad en la UJAT, sin embargo, a partir del ciclo 2011-01 es cuando se empieza a detectar la necesidad de capacitación docente y adaptación de materiales, específicamente de la población de estudiantes con discapacidad visual, que es la de mayor número con respecto a la discapacidad motriz y auditiva. En total, hay 10 estudiantes con discapacidad, siete de los cuales tienen discapacidad visual: tres ciegos y cuatro con baja visión, los cuales se encuentran estudiando las carreras de Leyes, Comunicación, Psicología e Idiomas. (Fuente: Dirección de Servicios Escolares de la UJAT, junio 2011.)

La presente propuesta de mejora para avanzar hacia una escuela más inclusiva se enfoca en crear un programa para fomentar una cultura inclusiva dirigida a las autoridades y comunidad universitaria en la UJAT, para impulsar y sostener procesos de reflexión y cambio para una escuela inclusiva (objetivo a largo plazo), centrándose dos aspectos (objetivos a corto plazo): diseño de una campaña de comunicación inclusiva y diseño de un programa de Prácticas Educativas Inclusivas. Esta propuesta toma en cuenta los factores que inciden en el proceso de cambio: necesidad, claridad, complejidad, claridad y practicabilidad del programa.

A partir del ingreso de la población de estudiantes con discapacidad visual, la institución se dio a la tarea de implementar algunas acciones que se fueron dando conforme a las necesidades presentadas. Algunas de estas acciones fueron:

- Impartición de cursos sobre inclusión educativa que al inicio se centraron en aspectos teóricos pero que poco ayudaban a los profesores a implementar estrategias dentro del aula.
- Implementación del programa de mentorías, el cual consistía en asignar un estudiante vía servicio social como mentor a un estudiante con discapacidad visual en apoyo a sus tareas y/o notas dentro del aula en algunas asignaturas.
- Apoyo de financiamiento institucional para el desarrollo de proyectos de investigación sobre esta temática.
- Informar a los profesores de estusiantes con discapacidad visual sobre los organismos externos en apoyo al desarrollo y adaptación de materiales. (pasar documentos a Braille, formato MP3, etc).
- Sensibilización al personal administrtivo para dar prioridad en la atención a estos estudiantes.
- Financiamiento insitucional para la realización de proyectos de inestigación educativa.

Si bien se han realizado acciones y esfuerzos para incluir a estos estudiantes, no es suficiente. Se requiere de un programa de gestión inclusiva para atender a esta población en los siguientes aspectos:

1. Falta de mayor sensibilización a la comunidad académica en general sobre el derecho que estas personas tienen a la educación, ya que hay personas que consideran que a los estudiantes con discapacidad debe atenderseles en escuelas especiales, o simplemente consideran que no podrán desempeñarse en su área de formación profesional por su discapacidad.
2. Falta de mayor capacitación oportuna y permanente a los profesores, que les permita tener los conocimientos básicos de la inclusión educativa, las diferentes discapacidades.
3. Falta de adaptación de materiales de estudio que permita a los estudiantes que así lo requieran, como es el caso de estudiantes con discapacidad visual, para facilitarles su trayectoria académica.
4. Falta de adaptación de servicios universitarios como bibliotecas y centro de cómputo para ofrecer servicios educativos inclusivos.
5. Falta de adaptaciones curriculares para ofrecer educación a distancia a estudiantes con discapacidad visual.

4.4 DESCRIPCIÓN Y RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO INICIAL

En la UJAT en el ciclo escolar 2012-01, se registró un proyecto de investigación titulado Diagnóstico de Necesidades para Atender la Inclusión Educativa en la UJAT, se trató de un estudio cualitativo exploratorio descriptivo. Los instrumentos utilizados para recabar la fueron entrevistas semi estructuradas dirigidas a alumnos con discapacidad y profesores que impartieron o impartían clases a alumnos con discapacidad al momento de la entrevista.

Se quiso aplicar un censo tanto a estudiantes como profesores, sin embargo, de los 10 estudiantes, sólo 7 participaron, y de los quince profesores, sólo 8 fueron entrevistados. (Aquino, García e Izquierdo, 2012; Hernández, 2013).

Los resultados de las entrevistas fueron agrupadas acorde a las categorías que en el ámbito educativo son necesarias. (Zacarías, Dela Peña y Saad, 2006).

- a. Accesibilidad arquitectónica. Rampas, elevadores, mobiliarios.
- b. Apoyos tecnológicos. Computadoras, software y hardware especializados, materiales especiales, etc.
- c. Apoyos en el personal. Profesionales que resuelvan necesidades particulares de capacitación, orientación, adaptación de materiales.

Si bien estos resultados iniciales se enfocaron a aspectos básicos, consideramos que son muchos y de diversa clase los apoyos que estos jóvenes pueden requerir del entorno (escuela, familia, comunidad) para tener una vida menos complicada. Se consideran como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado (Booth y Ainscow 2000). Sin embargo, se requiere de una propuesta integral que involucre políticas, programas y cultura inclusiva para atender de estos grupos vulnerables.

4.5 PRINCIPIOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA PROPUESTA

Los factores que caracterizan a una escuela inclusiva están relacionados a los aspectos del liderazgo directivo, compromiso y sensibilidad de los docentes, personal administrativo, alumnos, padres de familia, adaptación de materiales e infraestructura acorde a las necesidades así como un currículum alterno. Una escuela inclusiva es trabajo, compromiso y responsabilidad de todos, así como la voluntad política de hacer las cosas y hacerlas bien: la cultura escolar, las políticas y las prácticas. Lo anterior debe contribuir a incrementar la participación de todos los alumnos en la cultura, el currículo y la búsqueda permanente de responder a la diversidad, así como reducir toda forma de exclusión. (Parrilla, 2002)

De acuerdo a Murillo y Duk (2010), las características de un liderazgo inclusivo son: tener visión y entusiasmo, fomentar el crecimiento de toda la comunidad, trabajar hacia una cultura inclusiva, favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos, buscar la colaboración entre la familia y la escuela, revalorizar a los estudiantes. Los valores de los directivos inclusivos son: colaboración, intencionalidad, compromiso, atrevimiento, transparencia y flexibilidad.

En la institución donde laboramos, consideramos que el director de la facultad tiene las características y valores de un líder inclusivo. Lo anterior se refleja en algunas acciones llevadas a cabo para capacitar al personal docente y administrativo, pero éstas son aún insuficientes y no han sido oportunas dado que no forman parte de un programa integral institucional de inclusión educativa.

Murillo y Duk (2010), coinciden en que los movimientos de eficacia y mejora escolar son el centro del cambio para avanzar hacia una educación de mejor calidad cuyos objetivos deben orientarse a todos los niveles del centro escolar y a todos sus actores: directivos, profesores, estudiantes, personal.

Consideramos que el área que incidimos directamente como docentes, es el de Prácticas Educativas para la Diversidad. Lo anterior requiere antes que nada, una formación y capacitación constante, permanente y oportuna al profesorado y personal, para que tenga los elementos necesarios para planear y proponer un currículum alterno o adaptaciones curriculares, tomando en cuenta las características de los alumnos, realizando un análisis curricular sobre qué asignaturas puede o no cursar un estudiante para proporcionarle alternativas, así como analizar si el actual currículum de un programa educativo ofrece salidas laborales a los futuros profesionistas.

4.5.1 Objetivo General

Crear un programa para fomentar una cultura inclusiva dirigida a las autoridades y comunidad universitaria para propiciar la reflexión y el cambio sobre la cultura escolar, las políticas y las prácticas inclusivas.

4.5.2 Objetivos Específicos

Diseñar una Campaña de Comunicación Inclusiva permanente para sensibilizar a la comunidad académica y la sociedad en general que promuevan los valores, el respeto y la participación de todos para una escuela inclusiva.

Diseñar e implementar un programa de Prácticas Educativas Inclusivas dirigida a la comunidad docente y administrativa que permitan mejorar la trayectoria académica y desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad.

4.5.3 Estrategias

- Diagnóstico de estudiantes en situación vulnerable.
- Diagnóstico de necesidades de formación para atender estudiantes vulnerables.
- Diseño de carteles, páginas web, cápsulas radiofónicas, cápsulas de TV, difusión en periódicos, difusión de la cultura de inclusión en la gaceta oficial de la universidad.
- Realización de Foros de inclusión educativa en el nivel superior, donde participen profesores, estudiantes, padres de familia para el intercambio de ideas o propuestas para la mejora de una escuela inclusiva.
- Impartición de Diplomado en Inclusión Educativa en el Nivel Superior, dirigida a la comunidad académica. (profesores, personal administrativo)
- Adquisición de recursos y tecnología básica para la adaptación de materiales de apoyo a las prácticas educativas para la diversidad.
- Impartición de talleres para la adaptación de materiales de apoyo para las prácticas educativas para la diversidad.
- Adaptación de servicios para la inclusión en la biblioteca y centro de cómputo universitario.
- Adaptación curricular del modelo de educación a distancia para estudiantes con discapacidad visual.

Una propuesta de programa de políticas, prácticas y cultura inclusiva requiere de establecer estrategias, identificar los posibles beneficiarios, identificar las instancias responsables de llevar a cabo las estrategias, e identificar los recursos con que cuenta la institución y los recursos necesarios para su implementación. A continuación se presenta en la tabla 1 la síntesis de la propuesta.

Tabla 1. Propuesta de programa de políticas, prácticas y cultura inclusiva en el nivel superior.

| ESTRATEGIAS | BENEFICIARIOS | RESPONSABLES | RECURSOS |
|--|---|---|--|
| 1.- Diseño de carteles, páginas web, cápsulas radiofónicas, cápsulas de TV, difusión en periódicos, incluir una sección de inclusión en la gaceta oficial de la universidad. | Comunidad Académica y Sociedad | Centro de Comunicación y Mercadotecnia Profesores y Estudiantes de la Licenciatura en Comunicación | La UJAT cuenta con la infraestructura para la realización de cápsulas de radio, TV, diseño de carteles, página web. El contenido de las diversas estrategias para la campaña de comunicación inclusiva estará a cargo de profesores y estudiantes de la carrera de comunicación. |
| 2.-Realización de Foros de Inclusión Educativa en le Nivel Superior donde participen profesores, estudiantes, padres de familia para el intercambio de ideas o propuestas para la mejora de una escuela inclusiva. | Autoridades universitarias Comunidad Académica(profesores, personal administrativo, estudiantes) Sociedad | Divisiones Académicas con Estudiantes con Discapacidad Academia de Profesores por Carreras | La Academia de Profesores puede incluir dentro de su Plan de Trabajo el desarrollo de estos Foros. Al realizarlo, la institución provee el apoyo para la realización del mismo: espacios, carteles, página web, y toda la logística del evento. |
| 3.-Impartición de un Diplomado en Inclusión Educativa en el Nivel Superior. | Profesores Estudiantes con discapacidad | Secretaría de Servicios Académicos Dirección de Estudios y Servicios Educativos Divisiones Académicas Participantes | Pago de hospedaje y viáticos profesores especializados para la impartición del diplomado (en caso necesario). La UJAT trabaja por convenios y no se requiere pago por honorarios. La UJAT ofrece instalaciones y material del curso. Estos cursos son sin costo para el profesor. |

| ESTRATEGIAS | BENEFICIARIOS | RESPONSABLES | RECURSOS |
|---|---|---|---|
| 4. Adquisición de recursos y tecnología básica para la adaptación de materiales de apoyo a las prácticas educativas para la diversidad. | Profesores Estudiantes con discapacidad visual y auditiva | Secretaría de Servicios Académicos Secretaría de Servicios Administrativos Divisiones Académicas con Estudiantes con Discapacidad | Compra de Jaws for Windows, Magic Pro, Scanner Parlante, Impresora Braille, Programas especiales para Braille en Inglés, Francés e Italiano. Estas adquisiciones se pueden programar en el Plan de Desarrollo Institucional. Cada director de división académica destina los recursos acorde a sus necesidades. |
| 5.-Impartición de un taller para la adaptación de materiales de apoyo para las prácticas educativas para la diversidad. | Profesores Estudiantes con discapacidad | Divisiones Académicas con Estudiantes con Discapacidad Coordinación de Docencia | Estos talleres son coordinados y programados por la Coordinación de Docencia de cada División Académica, se imparten en los periodos intersemestrales (febrero o junio-julio). Los talleres no tienen costo para el profesor. |
| 6.- Adaptación de servicios para la inclusión en la biblioteca y centro de cómputo universitario. | Estudiantes con discapacidad Profesores Padres de familia de estudiantes con discapacidad | Dirección de Bibliotecas Universitaria | La Dirección de Bibliotecas tiene la facultad de adquirir los recursos necesarios para ofrecer un mejor servicio a los estudiante. Se requiere Jaws for Windows, impresoras braille, lectores ópticos, adquisición de materiales y recursos para personas con discapacidad. |

4.6 CONSIDERACIONES FINALES

Proporcionar educación inclusiva es una responsabilidad compartida donde las instancias gubernamentales, de instituciones educativas, profesores, estudiantes, padres de familia y sociedad en general, juegan un papel importante en su implementación y seguimiento. La educación inclusiva va más allá de leyes y lineamientos. Se requiere de una verdadera sensibilización y concientización de la sociedad, de un rompimiento de paradigmas y de movilización de prejuicios que permitan verdaderamente dar acceso e integrar a los grupos vulnerables a la educación, para posteriormente integrarse a la sociedad. Los programas de políticas, prácticas y cultura inclusiva, requiere de cambios sustantivos en el quehacer cotidiano de las aulas; las instituciones requieren de cambios organizativos para la utilización de los recursos, de amplias dosis de conocimientos, esfuerzos, perseverancia, imaginación, así como de apoyos y recursos específicos necesarios. Pero sobre todo, de un trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa, solo así podremos avanzar hacia una verdaderas prácticas y culturas inclusivas.

REFERENCIAS

- AQUINO, S., García, V., & Izquierdo, J. (2012). “La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. Sinéctica”. *Revista electrónica de educación*, 39, 1-21.
- BARTON, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BLANCO, R. (2006) “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 3, 1-15. En: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- BOOTH, T. & Ainscow. M. (2000) *Index for inclusión .Developing leaning and participation in schools* (2ªed.). Manchester: CSIE [Trad. cast. de A.L. López, D.
- CARBONELL, F. (2000). “Desigualdad social, diversidad cultural y educación”. En VV.AA., *La integración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona. Fundación La Caixa pp. 99-118).
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, España: Octaedro.

- HERNÁNDEZ, M. (2013). *Análisis de necesidades para atender la inclusión educativa desde la Perspectiva del Profesor. Un Estudio de Caso. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*, Tesis de Licenciatura en Cs. de la Educación. Villahermosa: UJAT.
- MURILLO, F., & Duk, C. (2010). “Escuelas inclusivas para la justicia social”. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4 (1), 11-14.
- OSORIO, C. (2002, enero-abril). “Enfoques sobre la tecnología”. *Revista CTS*, 13-24.
- PARRILLA, A. (2002). “Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva”. *Revista de Educación*, 11-30.
- SEN, Amartya K. (1999). *Development as freedom*. A. Knopf, Inc/Random House Inc., New York.
- STAINBACK, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea SA de Ediciones.
- UNIVERSIDAD Juárez Autónoma de Tabasco. (2013). *Primer Informe de Actividades 2013* (Vol. 1). (UJAT, Éd.) Villahermosa, Tabasco, México: UJAT.
- ZACARÍAS, J., De la Peña, A., & Saad, E. (2006). *Inclusión Educativa*. México, México: Aula N.

5 PERMANENCIA CON EQUIDAD, UN ASUNTO DE TODOS EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Patricia Estrada Mejía¹
Universidad de Antioquia / Colombia

RESUMEN

Hace varios años la Universidad de Antioquia viene realizando acciones, desde sus diferentes unidades académicas y administrativas, para promover la inclusión y permanencia en la universidad. Estas acciones han sido orientadas por las políticas y la legislación a nivel nacional en el escenario de la Educación Superior y por el plan de desarrollo institucional de la Universidad de Antioquia, 2006-2016, que establece “el compromiso ineludible de formar el talento humano que requiere la región y el país”. Asimismo, dentro del plan de acción 2012-2015 se incluye en la Vicerrectoría de Docencia el Programa para la Permanencia con Equidad. Este programa surge por la articulación de las acciones diferenciadas que se venían haciendo en la universidad y fortalecerlas, propende por el acceso, permanencia y graduación estudiantil a través de la articulación e integración de iniciativas que desarrollan las unidades académicas y administrativas impulsando la formación disciplinar y ciudadana, enmarcado en los principios institucionales. Además, propicia el acceso a oportunidades y ejercicio de derechos de los estudiantes para la permanencia teniendo en cuenta las características y diversidad personal, social, cultural y étnica. Actualmente se está en proceso de consolidación con la construcción de cuatro componentes: i) Observatorio del ciclo de vida académica, ii) Asesoría, acompañamiento y formación para la permanencia, con la comunicación transversal, que buscan desde un enfoque inclusivo, el fortalecimiento de las capacidades institucionales para el fomento del acceso, permanencia y graduación estudiantil, y dinamizar el trabajo colaborativo entre dependencias. Posibilita entonces el fortalecimiento del acompañamiento a

.....
1 Docente ocasional, Vicerrectoría de Docencia

poblaciones con dificultades en la sostenibilidad para la permanencia, seguimiento y acompañamiento a las poblaciones diversas, fortalecimiento de los sistemas de información institucionales para un oportuno acompañamiento a los estudiantes y una mejor toma de decisiones, articulación del inventario de experiencias y concertación de acciones sistemáticas que se vienen realizando de acompañamiento a los estudiantes. Esta ponencia pretende socializar la experiencia del diseño e implementación de este programa y poner en consideración la estructura, las estrategias y las lecciones aprendidas.

5.1 INTRODUCCIÓN

Con el propósito de contribuir con la formación en educación superior que aporte al desarrollo social del país y a la inclusión de los grupos diversos los cuales reciben acompañamiento porque han sido históricamente excluidos y requieren de acciones afirmativas o ajustes razonables, y entendiendo el impacto que representa la diversidad en todos y cada uno de los estudiantes como lo describe Pascarella (Pascarella, E. T. (1991). *How College Affects Students: Ten Directions for Future Research*. Project Muse: scholarly journal on line. Pg 508), se promueve la diversidad y la educación inclusiva no solo como política institucional sino con evidencia empírica. La Universidad de Antioquia desde hace ya más de una década viene aumentando la cobertura educativa en los programas de formación creando nuevas sedes regionales, posibilitando mayor acceso y ampliación de la matrícula, implementado metodologías de adaptación de la prueba de admisión para estudiantes en situación de discapacidad, y programas de admisión especial para población diversa; ha desarrollado igualmente estrategias de acompañamiento a los estudiantes y/o bachilleres que desean hacer un pregrado, como el Programa Camino a la U (Pascarella, E. T. (1991). *How College Affects Students: Ten Directions for Future Research*. Project Muse: scholarly journal on line. Pg 508), semilleros (Información Tomada de <http://docencia.udea.edu.co/vicedoce/aspirantes/aspirantes.html>) cursos semipresenciales (Información Tomada de <http://docencia.udea.edu.co/vicedoce/aspirantes/aspirantes.html>), el programa de educación flexible que permite a quienes pasaron a la universidad pero no alcanzaron a obtener un cupo en el programa elegido, tomar algunos cursos e ingresar formalmente cuando se presentan casos de deserción de los estudiantes admitidos (Información Tomada de <http://docencia.udea.edu.co/vicedoce/aspirantes/aspirantes.html>), y el Programa de Inducción a la Vida Universitaria (PIVU)

que prepara en las sedes regionales de la Institución al aspirante para presentar el examen de admisión y asumir su nuevo rol como estudiante universitario.

Las acciones parten desde la articulación con la educación media que es favorecida con varias acciones, ya que se identificaron deficiencias en la formación académica con la cual se presentan los estudiantes y la universidad busca favorecerla al reconocer las competencias académicas como factor protector frente al abandono estudiantil, además de la orientación vocacional brindada en las instituciones de educación como estrategia protectora, lo que las constituye en un factor que contraresta la posibilidad de desertar del sistema.

También se llevan a cabo acciones que fomentan el involucramiento con la institución de acuerdo con lo resaltado por Astin (Información Tomada de <http://docencia.udea.edu.co/vicedoce/aspirantes/aspirantes.html>). Durante su primer semestre los estudiantes cuentan con unos momentos de inducción a la vida universitaria orientados desde la Vicerrectoría de Docencia, la Dirección de Bienestar Universitario y las Unidades Académicas, los cuales favorecen el conocimiento de la institución, de los asuntos administrativos como el reglamento estudiantil, el autoconocimiento a partir de talleres reflexivos sobre las implicaciones que tiene ser estudiante universitario y las necesidades en temas como hábitos de estudio y convivencia que deben desarrollar. Se reflexiona acerca de “ser universitario” y como apropiarse de ese rol a plenitud.

Para todos los estudiantes que identifiquen dificultades en sus procesos de aprendizaje o en su salud mental, la universidad acogiendo lo planteado por Pascarella y Terenzini (Información Tomada de <http://docencia.udea.edu.co/vicedoce/aspirantes/aspirantes.html>) quienes han reportado la importancia de atender condiciones de vulnerabilidad en salud mental, y dificultades en el rendimiento académico, brinda a los universitarios acompañamiento psicopedagógico desde el campo de la formación y de la orientación-asistencia.

Igualmente, con el fin de propender por la integración social y formación integral, se ha ofrecido formación deportiva, cultural, acompañamiento en recreación, actividades artísticas (Información Tomada de <http://docencia.udea.edu.co/vicedoce/aspirantes/aspirantes.html>). Con respecto a otras necesidades de la población que pueden afectar el logro de las metas educativas, y su integración a la institución, y que se relacionan con aspectos socio-económicos, la universidad viene brindando a los estudiantes apoyo en alimentación, plan de salud complementario, apoyo y/o exención en costo de matrícula (Información Tomada de <http://docencia.udea.edu.co/vicedoce/aspirantes/aspirantes.html>). Como parte de otras modalidades de apoyo para la sostenibilidad económica,

diseñado como incentivo por el buen rendimiento académico, la Vicerrectoría de Docencia desarrolla el Programa de Estímulos Académicos, cuyo objetivo es ayudar a los estudiantes a sufragar parte de los gastos que demanden sus estudios, a cambio de la realización de tareas (como auxiliares y monitores) que beneficien a la comunidad universitaria.

Si bien cada una de estas estrategias, entre muchas otras, busca favorecer el acceso a la educación, esfuerzo, como plantea el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, necesario pero insuficiente para afrontar la deserción (Consultado el 12 de septiembre en http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_libro_desercion.pdf), se requiere de otras estrategias que promuevan la permanencia.

En tal sentido, en la búsqueda de una mayor comprensión de la deserción se han llevado a cabo en la Universidad diversos proyectos de investigación y de intervención, liderados por las unidades académicas y las dependencias administrativas.

Entre ellos se destaca el proyecto Bienestar, Equidad y Permanencia Estudiantil –BEPES- cuyo propósito fue el de desarrollar acciones que articulen, potencien y fortalezcan la permanencia de los estudiantes, y cuyos resultados se enfocaron en las siguientes líneas de acción:

- Estructuración, socialización y sensibilización.
- Formación para la participación académica.
- Seguimiento, evaluación y medición de impactos.
- Transferencia y convocatoria.
- Comunicación.
- Georeferenciación.

De igual forma, con la financiación de la Unión Europea y en reconocimiento a su trayectoria en la implementación de acciones por la permanencia, en 2011 la Universidad de Antioquia fue invitada a participar junto con 20 universidades de 14 países en el proyecto Alfa GUIA, **Gestión Universitaria Integral del Abandono**. Proyecto de investigación con una duración de tres años y cuyo objetivo es el de mejorar los índices de permanencia de los estudiantes en la Educación Superior de los países participantes.

En términos generales, en búsqueda de disminuir la deserción y atendiendo a las causas del fenómeno, identificadas a través de diversos estudios nacionales e internacionales, la Universidad viene liderando acciones, proyectos y programas enfocados a determinantes individuales, académicos, institucionales y socio-económicos del abandono.

Conscientes de la importancia de un sistema de monitoreo que apoye las acciones que se realizan, y permita identificar luego de identificar las variables indicadoras de vulnerabilidad, hacer seguimiento de estas en los estudiantes, la Universidad cuenta con la articulación de sus bases de datos internas y del Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior –SPADIES desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional, pudiendo establecer los factores de riesgo que pueden incidir en la deserción de sus estudiantes y atacarlos.

No obstante, a pesar de que las acciones implementadas han generado unas variaciones en la tasa de deserción en la Universidad estas no han sido suficientes, la permanencia sigue siendo un objetivo prioritario en aras a responder efectivamente a las necesidades de desarrollo de la ciudad y la región antioqueña.

5.2 CREACIÓN DEL PROGRAMA “PERMANENCIA CON EQUIDAD”

Luego de identificar la existencia de acciones, iniciativas y proyectos que de manera desarticulada venían desarrollándose, se consolida como estrategia de acompañamiento a los estudiantes el programa de permanencia con equidad, el cual desde acciones diferenciadas permita el fortalecimiento de las capacidades institucionales para el fomento del acceso, permanencia y graduación estudiantil, como objetivos específicos se plantea:

- Diseñar e implementar un espacio de referencia para la toma de decisiones institucionales.
- Fortalecer los programas, estrategias y acciones institucionales para el acceso, permanencia y graduación estudiantil.
- Orientar y acompañar la formulación, seguimiento y evaluación de proyectos relacionados con la permanencia e inclusión a nivel intra e inter institucional.
- Contribuir a la construcción de comunidad académica en permanencia con equidad de manera colaborativa a través de mecanismos de comunicación, espacios de interacción, difusión y visibilización.

Es importante precisar que para definir la estructura del Programa Institucional de Permanencia con Equidad, a más de considerar la problemática del abandono en la universidad y las acciones, actividades o iniciativas que han realizado y realizan las unidades académicas para abordarlo, inserta en su análisis

recomendaciones de investigadores y tratadistas de la problemática como Tinto, Díaz peralta, entre otros, así como los principios planteados por La UNESCO como recomendación para dar respuesta a los continuos cambios de hoy: relevancia, calidad e internacionalización.

Respecto a la problemática del abandono se ha analizado detalladamente los trabajos e investigaciones que se han desarrollado en la universidad en los últimos diez años relacionados con deserción (abandono) y acompañamiento tutorial, haciendo hincapié en los factores asociados al abandono así como en los procesos de acompañamiento tutorial que por más de dos década la universidad ha incorporado en el proceso formativo.

Se considera para el programa como **misión:** Mejorar las capacidades institucionales que favorezcan la eficiencia terminal a través del análisis y la investigación de tendencias de acceso, permanencia y graduación de los estudiantes, y liderar la articulación e integración de las iniciativas o proyectos desarrollados en la universidad relacionados con el ciclo de vida académico, y se plantea como visión: En el año 2022 el programa de permanencia con equidad será reconocido a nivel local, nacional e internacional por el liderazgo en la generación y acompañamiento de estrategias orientadas a contribuir con el acceso, la permanencia y graduación estudiantil.

Acorde con el esquema estratégico y los principios de la Universidad el Programa Institucional de Permanencia con Equidad define un principio adicional a los que rigen la universidad a través del cual refrenda su compromiso de contribuir con la formación integral de la comunidad universitaria para posibilitar su desarrollo humano y una mejor calidad de vida y es **Equidad:** el cual se aborda desde la propuesta de Amartya Sen, para quien “en términos de las políticas públicas, resulta fundamental tener en cuenta no sólo las diferencias sociales y económicas que existen entre los individuos, sino las que son producto del azar natural. En tal sentido, Sen propone superar la noción de “justicia con equidad” hasta incluir la enorme diversidad humana, ajustándose a una ética de la igualdad que se adapte a las diversidades generalizadas que afectan a las relaciones entre los diferentes ámbitos”. La igualdad y la equidad concebidas de esta forma confluyen en el reconocimiento de las diferencias”. (Consultado el 12 de septiembre en http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf)

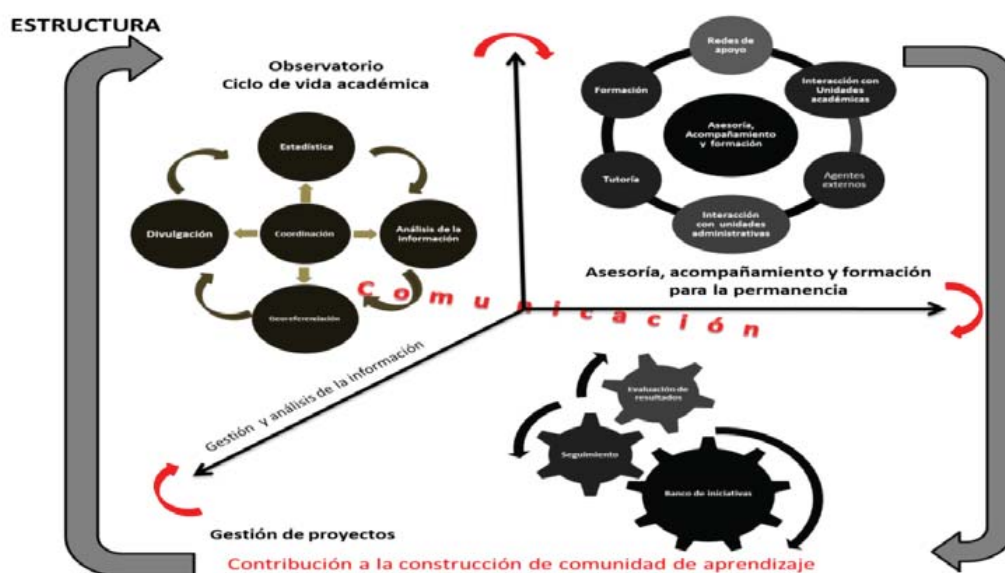
5.3 ESTRUCTURA

La estrategia definida para tras el análisis realizado es integral buscando que dé respuesta a las diversas condiciones asociadas al problema del abandono a partir de la educación inclusiva, constituida por dos componentes claves y un componente transversal:

1. Observatorio del ciclo de vida académica.
2. Asesoría, acompañamiento y formación para la permanencia.
3. Comunicaciones (componente transversal).

El programa entonces se establece a partir de tres componentes que deben guiar la estrategia a seguir para lograr el impacto deseado por medio de su interrelación. Estos componentes deben interpretarse como las guías que orientan el futuro deseado y posible para el programa. Por este motivo, si bien lógicamente incluyen las acciones que permitan llevar a la práctica las ideas, no se reducen a esto, sino que vienen a ser las fuerzas que proyectan el futuro deseado. En este sentido, si bien algunas acciones pueden tener una vigencia determinada o incluso pueden ser reformulados según las necesidades que se presenten, son el camino cierto al ser parte constituyente del programa y de la estrategia a seguir, la dinámica la vemos a continuación en la figura 1.

Figura 1. Dinámica y estructura del programa



En realidad para el programa se define una estructura explícita con la finalidad de establecer un sistema de roles que han de desarrollar los funcionarios adscritos al mismo para trabajar conjuntamente de forma óptima y que se alcancen las metas fijadas en la planificación.

Esta visión multidimensional de la estructura expone un entorno mucho más dinámico y rico que facilita el cumplimiento de los propósitos expresados en el plan de acción institucional. Además permite tener un mayor alcance en el acompañamiento y propicia espacios de reflexión y mejora continua de manera más precisa.

5.4 ACCIONES

En aras de viabilizar la universidad inclusiva en la cual sea cierto desde lo conceptual y las acciones la presencia de educación inclusiva, se llevan a cabo acciones con diferentes grupos, así:

5.4.1. *Dependencias internas y externas:*

Adicional a las asesorías que se brindan a las unidades académicas y administrativas en los temas de tutorías e inclusión que fomenten la educación para todos y todas, durante el año 2014 el programa ha realizado diversas actividades que permiten el afianzamiento del tema de permanencia e inclusión al interior de la comunidad universitaria.

Las mesas interinstitucionales de trabajo, permiten conocer las políticas en el tema, escuchar y reconocer las iniciativas adelantadas en las distintas universidades de la región que favorezcan un trabajo colaborativo y construcción de saberes. Se abordaron las temáticas:

- Lineamientos de política de educación superior inclusiva
- Etno educación, catedra afro

En ellas se contó con la presencia de las distintas Instituciones de Educación Superior de la ciudad y representantes del Ministerio de Educación Nacional para el tema de inclusión y permanencia, además de la asesora para la Presidencia de la Republica en el tema afro.

Imagen 1. Mesa interinstitucional Lineamientos de Políticas Educación Superior Inclusiva



Las conclusiones que se tuvieron orientan acciones al interior de la institución en el fortalecimiento del acompañamiento a estudiantes en situación de discapacidad y el fortalecimiento del trabajo articulado entre las diferentes instancias de las universidades en el tema de generar acciones para la permanencia estudiantil, apoyados además en el acompañamiento a las dependencias para la aplicación de las acciones propuestas en la ley estatutaria 1618, que tiene por objeto: garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009.

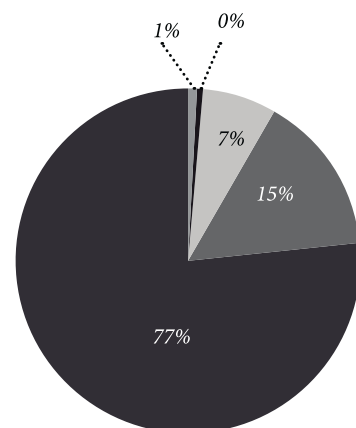
Por último la universidad participa en los lineamientos de política de educación superior inclusiva, realizando eventos para su estudio con otras universidades y haciendo parte del grupo de universidades a las cuales se aplicara como prueba piloto.

5.4.2 Estudiantes:

Los grupos étnicos presentes con 317 estudiantes distribuidos como se muestra en el grafico 1

Gráfica 1. Distribución porcentual de grupos étnicos.

- Afrodescendientes
- Mulato
- Indígenas
- Gitanos
- Raizal



Para los grupos poblacionales que han venido siendo objeto de acompañamiento se tienen las estrategias que relaciono a continuación:

Para mejorar las posibilidades de acompañamiento a los estudiantes que hacen parte de los grupos afrodescendientes e indígenas se realizó por parte del equipo vinculado al convenio por la permanencia estudiantil 622 realizado con el ministerio de educación nacional, un estudio que permitiera conocer su desempeño en las áreas del conocimiento, los resultados presentados fueron:

Se pudo comprobar que como era de esperarse de acuerdo a las condiciones de alta vulnerabilidad de las poblaciones indígenas y Afro descendientes, los estudiantes que son admitidos como pertenecientes a estas presentan unos índices de abandono estudiantil superiores a los de la gran mayoría de comunidad universitaria que es admitida por medio de examen como muestra la siguiente gráfica al décimo semestre los estudiantes de comunidades indígenas y afro descendientes presentan un índice de deserción por cohorte promedio de 49.15% y 52.43% respectivamente mientras que los admitidos por examen 44.61%:

Sin embargo al realizar un análisis por las diferentes áreas de conocimiento encontramos que en algunos casos los índices de deserción de estas poblaciones no superan los índices de deserción de los demás estudiantes tal como es el caso del área de conocimiento Bellas Artes en la cual la población indígena aunque es reducida muestra unos índices de deserción inferiores al resto de la población en un área de conocimiento que presenta unos indicadores de abandono particularmente altos.

De manera similar como se puede observar en el área de Ciencias de la educación la población afro descendiente presenta unos índices de deserción inferiores al resto de la población de esta área de conocimiento sin embargo superior a la media de la Institución.

Por último en el área de la Ciencias Sociales y Humanas aunque tanto indígenas como afro descendientes presentan tasas de deserción superiores, el índice de deserción de la población indígenas supera a la del resto de la población en apenas un punto porcentual.

También para el acompañamiento a grupos étnicos se han llevado a cabo eventos que buscan congregar en un mismo espacio diferentes ideas, propuestas y reflexiones alrededor del fortalecimiento de los aspectos que favorezcan la identidad cultural y valores ancestrales de los diferentes grupos étnicos. Permitiendo el acercamiento en la interlocución con los representantes de los diferentes grupos poblacionales, para construir de forma conjunta acciones de inclusión.

Los eventos realizados fueron:

Semana de la Afrocolombianidad: pensando, reconfigurando y accionando desde la autonomía nuestro legado libertario, homenaje a Franklin San Martín, como un espacio de reflexión propuesto por el grupo de estudiantes afrodescendientes – AFROUDEA- que pretende conmemorar un aniversario más de la Ley de Abolición de la Esclavitud, las temáticas que orientaron esta jornada académica y cultural giraron en torno a la historia y situación actual de las comunidades afrocolombianas en la ciudad de Medellín. Teniendo como eje la Universidad de Antioquia; además, de las relaciones sociales que se entretienen en el País.

Imagen 2. Catedra etnoeducativa “Manuel Zapata Olivella”

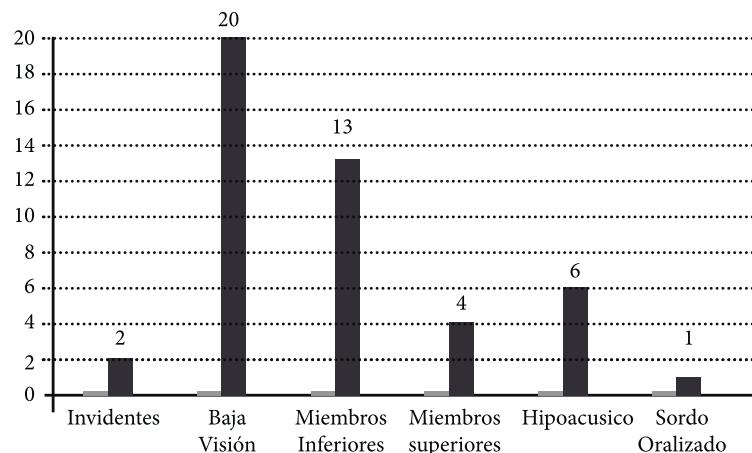


Catedra etnoeducativa: “Manuel Zapata Olivella”, que permitirá fomentar el acercamiento a la cultura y darle significado a su presencia valorando los aportes realizados por los afrodescendientes.

En la universidad tenemos 46 estudiantes con discapacidad distribuidos en los diferentes programas que se ofrecen.

Para la inclusión a las personas con discapacidad, en el caso de las personas invidentes, sordas y con limitación en la movilidad se vienen brindando los apoyos de acuerdo a la ley, se requieren para garantizar no sólo la igualdad en la presentación de la prueba de admisión (Decreto 366 de 2009, ley estatutaria 1618 del 2013) sino, que quienes ingresen cumplan con unas competencias básicas que les permitan cumplir con los requisitos académicos y estándares de calidad que les permitan permanecer y culminar exitosamente su proceso de formación.

Gráfica 2 Distribución de los estudiantes con discapacidad



Para los invidentes se tienen pruebas en macrotipo, en braille, y para los sordos se contratan semestralmente dos intérpretes debidamente certificados, a quienes se entrega la prueba una hora antes para consensuar las señas a utilizar durante la prueba y a los aspirantes se les da el 50% más del tiempo para su presentación y para las dificultades en movilidad espacios accesibles.

Se ha trabajado con el departamento de Organización y Sistemas en la inclusión de variables relacionadas con la discapacidad, en los sistemas de información institucionales, para su identificación y acompañamiento.

Algunas unidades académicas tienen acciones importantes como la tutoría realizada en el momento de la matrícula y de los ajustes de esta, con el fin de que se logre dar prioridad a estos estudiantes. También el apoyo de tutoría para estudiantes con discapacidad visual, en este caso, con visión baja, y el acompañamiento por parte de auxiliares administrativos para la lectura de documentos. Se ofrecen las condiciones logísticas para que las estudiantes dispongan de aparatos de lectura adecuados además de que puedan tener acompañamiento de estudiantes que les colaboren con la lectura y el estudio compartido. De igual manera se busca favorecer los escenarios de enseñanza y aprendizaje en el aula y las didácticas que permitan la inclusión de los estudiantes con disminución visual.

Se realiza desde el 2009 desde el Departamento de Sostenibilidad el Plan Maestro de Accesibilidad el cual sigue vigente y realizando ajustes según la ley estatutaria 1618 de 2013, estratégicamente en la planta física se dispone de ascensor y en algunas de baño público adaptado para discapacitados, señalectica.

Desde el Sistema de Bibliotecas en la Biblioteca Central se tiene: en recursos humanos y didácticos la Sala “Jorge Luis Borges” para el acceso a la información para estudiantes invidentes y con baja visión. Y programas de lectura para invidentes. Se participa en la convocatoria del Ministerio de Educación Nacional “Innovación para la inclusión”, como una posibilidad de llegar a las regiones a través de las TIC. Diseño e implementación de TIRESIAS. Y la vinculación al Proyecto Inclusión Digital para Población con Discapacidad Visual, liderado desde el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Se realizan convocatorias desde la Vicerrectoría de Extensión en el Banco Universitario de Programas y Proyectos de Extensión – Buppe - en la línea de proyectos de inclusión de poblaciones vulnerables para generar conocimiento respecto de la temática e incidir en poblaciones específicas. La Vicerrectoría también cuenta con el programa de Guía Cultural y su comisión Otras Miradas la cual ofrece visitas guiadas adaptadas a poblaciones en situación de discapacidad cognitiva, motora, auditiva y visual, para estas se hace uso de recursos que facilitan la comprensión de los contenidos por parte de los visitantes. Para los estudiantes que presentan discapacidad visual, se les ofrece un proceso de orientación y movilidad, con el que se busca que puedan reconocer y apropiarse de los espacios del campus universitario, tales como lugares de dispersión, facultades, aulas de clase, baños y cafeterías, además que logren la consolidación de rutas y el reconocimiento mental y espacial de las vías de acceso a los sitios de interés, permitiéndoles un mejor desplazamiento y mayor autonomía, contribuyendo así a la permanencia de esta población en la Universidad.

Desde la Facultad de Educación se tienen dos programas que cuentan con cursos en temática de discapacidad: el programa de Licenciatura en Educación Especial, el cual en su plan de estudios contempla espacios de formación como: Educación y Discapacidad Motora, Educación y Discapacidad Auditiva, Educación y Discapacidad Visual, Prácticas de Docencia en Discapacidad Cognitiva, Motora, Auditiva y Visual; Educación, Arte, Discapacidad y Excepcionalidad; Lengua de Señas Colombiana; Áreas Tiflológicas; Nuevas Tecnologías, Discapacidad y Excepcionalidad, Actividad Física y Discapacidad; Pedagogía e Inclusión Educativa; Pedagogía e Inclusión Social; además se tiene un Componente Común con espacios de formación con atención a la diversidad y discapacidad que además se brinda en otros pregrados de la universidad, y el Programa de Pedagogía Infantil que ofrece Cursos como: Pedagogía e Inclusión Educativa; Adaptaciones Curriculares; Identificación y Caracterización de las Necesidades Educativas Especiales. También el curso electivo para estudiantes de la facultad: Educación para Sordos.

En tanto existen situación de violencia en el país se hace necesario pensar y desarrollar un plan de acompañamiento para el grupo de estudiantes víctimas del conflicto armado, a partir de la identificación de sus factores de riesgo se diseñó un plan de acompañamiento que se ejecuta desde la Dirección de Bienestar Universitario, el cual cuenta con acompañamiento con la atención psicológica y orientación vocacional, cursos nivelatorios en matemáticas y lectura, vinculación a grupos deportivos y culturales que les favorezcan la creación de lazo social y una mejor inserción en el ambiente universitario.

5. 4.3. Profesores y administrativos:

La formación de los profesores es un asunto que no puede dejarse de lado ya que son actores claves en la permanencia de los estudiantes pues tienen de primera mano el contacto con ellos y la posibilidad de incidir en sus actos a partir de ser en muchos casos los referentes a seguir. Buscando promover acciones que mejoren la capacidad institucional y la aplicación de estrategias de acompañamiento para el caso de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y pertenecientes a grupos diversos (grupos étnicos, personas con discapacidad y otros). Se brindan elementos conceptuales y procedimentales para mejorar los procesos de acceso, permanencia y egreso que den respuestas diferenciadas a las demandas de los diferentes grupos poblacionales, desde la Vicerrectoría de Docencia en el programa de Permanencia con Equidad se realizan procesos de formación de docentes y personal de la universidad sobre el tema de inclusión para estudiantes con discapacidad:

Imagen 3 Presentación Diploma “Acompañamiento estudiantil para la permanencia”



- Diplomados de Fundamentación Pedagógica y Didáctica Universitaria. Así como en el programa de Inmersión para Docentes nuevos.
- Curso de discapacidad y universidad
- Diplomado de acompañamiento estudiantil para la permanencia con equidad
- Taller de sensibilización en el abordaje a la personas con discapacidad

La construcción de conocimiento a partir de la participación en eventos que toquen con los temas identificados como generadores de vulnerabilidad nos permite construir respuestas más apropiadas a estos, es por eso que participamos en el VI Encuentro de La Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Derechos Humanos y Discapacidad, y en la Jornada interuniversitaria sobre Biblioteca Accesible y Vinculación al Consejo Iberoamericano de Diseño Accesible Ciudad y Construcción Accesible.

5.5 CONCLUSIONES

El tema de generar educación inclusiva al interior de las Instituciones de Educación Superior requiere no solo del diseño de una estrategia que reúna acciones que apunten a mitigar el impacto de las variables identificadas como generadoras de vulnerabilidad en los estudiantes, sino además vincular a los diferentes estamentos universitarios (estudiantes, profesores, administrativos) en la generación y el desarrollo de estas.

Identificamos como claves del trabajo realizado en el programa Permanencia con Equidad de la Universidad de Antioquia: la articulación de acciones entre las dependencias y unidades académicas, el seguimiento a los factores de vulnerabilidad que se identifiquen, el reconocimiento de la diversidad, la oferta de cursos para los profesores en temas que se sin pensarlo se convierten en problemáticos por el desconocimiento en algunos casos de la pedagogía que debe implementarse, y la búsqueda permanente de nuevas formas de intervención.

Se continuara con acciones encaminadas hacia la articulación intra e interinstitucional con organismos estatales y privado que comparten el reto de generar educación inclusiva y permanencia estudiantil.

REFERENCIAS

- ASTIN, A.W. (1985). *Achieving academic excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- INFORMACIÓN Tomada de <http://docencia.udea.edu.co/vicedoce/aspirantes/aspirantes.html>
- MINISTERIO de Educación Nacional & Universidad de Antioquia. (2009). “Deserción estudiantil en la educación superior colombiana, Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención”. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- PASCARELLA, E. T. & Terenzini, P. T., (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PASCARELLA, E. T. (1991). “How College Affects Students: Ten Directions for Future Research”. *Project Muse: scholarly journal on line*. p. 508
- SENA. 1988. “Igualdad de qué?”. En: Sterling McMurrin (ed.), *Libertad, Igualdad y Derecho*. Barcelona, Ariel Derecho, p. 133-156.
- UNIVERSIDAD de Antioquia. (s/f). *Becas Solidarias para la Permanencia*. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/b.EstudiarUdeA/i.ConsultarBecasExenciones>
- · —, (s/f). *Con sentido de espectador*. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/bienestar>
- · —, (s/f). *Cursos semipresenciales*. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/b.EstudiarUdeA/e.CursosSemipresenciales>
- · —, (s/f). *Educación flexible, otra opción de ingreso a la UdeA*. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/b.EstudiarUdeA/f.EducacionFlexible>
- · —, (s/f). Recuperado de: <http://inclusion.udea.edu.co>,
- · —, (s/f). Recuperado de: http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/b.EstudiarUdeA/a.Pregrado/i.CaminoUniversidad?_pi-ref491_56753578_491_56753560_56753560.tabstring=CaminoUniversidad

6 MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL PARA LA PERMANENCIA Y EGRESO DE SUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN CONTEXTOS VULNERABLES

Felisa Solar Rocha

July Saavedra Muñoz

Carmen Paz Tapia Gutiérrez

Universidad Católica de Temuco

Carrera de Educación Diferencial/Chile

RESUMEN

La masificación de la Educación Superior en Chile ha permitido que estudiantes provenientes de niveles socioculturales más bajo ingresen a las aulas universitarias. En la región de la Araucanía caracterizada por altos índices de pobreza y ruralidad, la Universidad Católica de Temuco recibe un alto porcentaje de estudiantes de los quintiles más bajos quienes presentan mayores dificultades para progresar y egresar de sus carreras.

En este contexto, la carrera de Educación Diferencial ha detectado que existe una alta tasa de deserción en tercer año por lo que el equipo académico decide crear una unidad para apoyar a los estudiantes en riesgo en 2º año tanto en su progreso como permanencia, considerando un sistema de diagnóstico, monitoreo y acompañamiento.

La propuesta de Unidad que se presenta viene a robustecer los servicios ya ofrecidos por la universidad en torno a la inserción y permanencia universitaria y se genera gracias al financiamiento del Convenido de Desempeño de Armonización Curricular financiado por el Ministerio de Educación chileno.

El diagnóstico, realizado a través de una encuesta a los estudiantes, informa que los factores protectores serían el tipo de familia, las interacciones con compañeros y profesores y una alta vocación de los estudiantes. Por otra parte, los factores

de riesgo se conformarían por las notas de enseñanza media, las dificultades de aprendizaje y psicológicas, metodologías y estrategias de retroalimentación.

A partir del diagnóstico se genera un modelo que considera un área de Acompañamiento académico y otra de Asesoría en desarrollo personal que tiene por objetivo disminuir barreras o necesidades para favorecer un óptimo avance y finalización de los procesos de formación profesional desde un enfoque inclusivo que considere la participación y colaboración de los diversos actores en el contexto universitario.

6.1 INTRODUCCIÓN

Una de las principales tensiones de la educación superior, en la actualidad, dice relación con la posibilidad real de que los estudiantes logren las competencias profesionales contenidas en el perfil de egreso de sus carreras. Entre las variables que pueden estar asociadas a las dificultades de alcanzar este logro se encuentran la administración de los tiempos disponibles, las características personales y contextuales de los estudiantes que ingresan y la sobrecarga de los planes de estudio. Esto, sumado a la instalación de un modelo de formación basado en competencias en la Universidad Católica de Temuco, prefigura un escenario crecientemente exigente para las carreras que deben “asegurar” la existencia de ciertas condiciones para el logro del compromiso formativo.

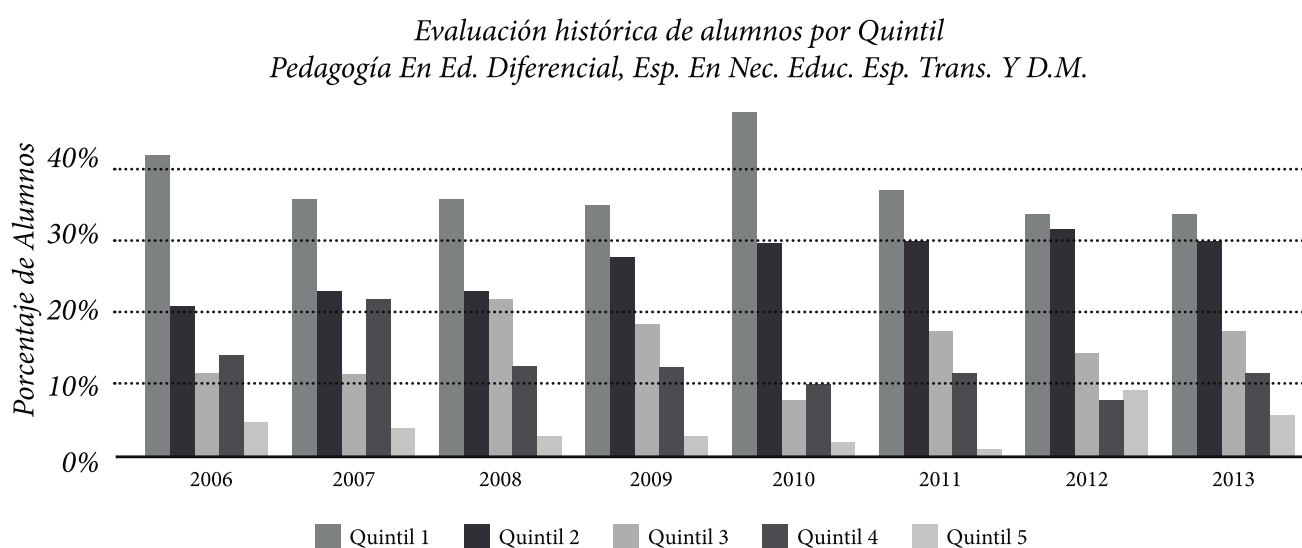
La UCTemuco, comprometida con la formación de los estudiantes, genera un Programa de Inserción a la vida Universitaria (Riquelme, Serrano, Fuentes y Riquelme, 2011) que promueve el desarrollo de competencias básicas, pues son un factor clave a considerar, tanto al inicio como para el desarrollo exitoso del total de su proceso formativo. Posteriormente el Programa pasa a constituirse en el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) de la UC Temuco. En él se desarrollan diferentes acciones de apoyo académico articuladas con las diferentes carreras, dirigidas a apoyar a los estudiantes de la Universidad en el desarrollo de competencias básicas y conocimientos en ciencias básicas, a través de tres servicios específicos: orientación vocacional, apoyo psicológico y apoyo pedagógico. Esta iniciativa circunscribe su acción, casi exclusivamente, al primer año de formación, por lo que las necesidades de monitoreo y apoyo, en los niveles superiores, quedan condicionadas a las posibilidades de cada una de las carreras.

Un análisis a los indicadores de eficacia de la carrera de Educación diferencial nos indica que los procesos de retención al tercer año de formación, en los últimos

10 años, ha caído en un 20% lo que vuelve necesario el diseño e instalación de un sistema de apoyo académico que dé continuidad al trabajo realizado por el CRA, a partir del segundo año de formación, y disminuya la deserción.

Los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial provienen en mayor porcentaje de los quintiles 1, 2 y 3 (gráfico 1), han egresado de instituciones de dependencia municipal (36%) y particular subvencionados (64%) y proceden en su mayoría de la región de la Araucanía (87,9%).

Gráfico 1: Evolución de los estudiantes por quintil



Los antecedentes académicos informan que los estudiantes obtienen notas de egreso de enseñanza media de 5,6 (escala 1-7) y el promedio del puntaje obtenido en la prueba de selección universitaria es de 541 puntos.

Considerando los datos anteriormente señalados y la alta tasa de deserción de los estudiantes en tercer año de la carrera de Educación Diferencial, el equipo de la carrera postula a un proyecto académico en el marco del Convenio de Desempeño “Desarrollo de acciones transformadoras para la armonización curricular de la UCTemuco en un contexto de vulnerabilidad social y diversidad cultural” (UCT 1202). Este Convenio ha sido impulsado por el Ministerio de Educación y tiene como objetivo general aumentar significativamente la innovación basada en la producción científica de las universidades chilenas y lograr su competitividad internacional en ciertos ámbitos en que ello es factible. Para estos efectos, la producción científica se considera como un insumo para la innovación.

6.1.1 Deserción universitaria

La deserción universitaria es definida según Himmel (2002 citado en Saldaña y Barriga, 2010) como el abandono prematuro de una programa de estudios antes de alcanzar el título o grado. La autora plantea que existen dos tipos de deserción, una *deserción voluntaria*, que es aquella en que el estudiante anuncia su retiro de la carrera o abandona el sistema sin informar a la institución educativa. Y otra *deserción involuntaria*, la cual radica en la decisión netamente institucional que obliga al estudiante a retirarse del programa de estudios; acción que se basa por los lineamientos de los reglamentos vigentes.

El Ministerio de Educación de Chile (2012, en adelante MINEDUC), plantea que la deserción puede clasificarse en cinco enfoques: psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales y de interacciones.

- Psicológicos: centrados en los rasgos de personalidad, es decir, en las características propias del estudiante; por lo que la deserción es considerada como una opción debido al debilitamiento de las intenciones iniciales que tenían los jóvenes (Fishbein y Ajzen, 1975 citado en MINEDUC, 2012), siendo determinadas por la evaluación previa de su vida una vez que ingresan a la educación superior (Attinasi, 1986 citado en MINEDUC, 2012). A su vez, Ethington (1990 citado en MINEDUC, 2012) señala que el rendimiento académico previo incide en los resultados futuros de los estudiantes, afectando la percepción que poseen sobre sus capacidades y la resolución de dificultades académicas, metas estipuladas y expectativas de éxito.
- Económicos: referidos a los beneficios sociales y económicos recibidos. En este caso la permanencia dependerá si los beneficios adquiridos son mayores que los costos derivados de ello. Así mismo, en el aspecto económico, no sólo se considera los beneficios de la institución y/o del Estado, sino que también se toma en cuenta los beneficios de actividades externas como los relacionados con los trabajos, los cuales tienen mayor incidencia en la deserción (MINEDUC, 2012).
- Sociológicos: se rige por la ruptura que se origina entre el individuo y el sistema social, referido a la dificultad de integrarse a la sociedad; por lo que la deserción se debe a la falta de integración de los alumnos a los sistemas de educación superior (Spady, 1970 citado en MINEDUC, 2012).
- Organizacionales: la deserción depende de las características que posee la institución, así como también la calidad de los profesores (Braxton, Milem y Sullivan, 2000), experiencias de los estudiantes en sala, seguros

de salud, actividades deportivas y culturales, disponibilidad de material bibliográfico, infraestructura y el número de estudiantes por salas (Tillman, 2002 citado en MINEDUC, 2012).

- De interacciones: considera la importancia que tiene para el estudiante las dimensiones formales e informales de la institución, es decir, en la relación que posee el alumno con la institución (Braxton, et. al) debido a las experiencias académicas y sociales. Es por ello que, si el estudiante percibe que los beneficios de permanencia en la universidad son más altos que los costos personales, el estudiante permanecerá en la institución (Tinto, 1975 citado en MINEDUC, 2012).

Respecto a estrategias que permiten la disminución de la deserción de los estudiantes al sistema educativo, el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile (2008) propone:

- Modificación de la metodología de trabajo del profesor, donde se cambie al profesor solitario a un equipo de profesores, donde la institución cuente con profesores de planta en los primeros cinco semestres y consideren a dos docentes por cada curso, con el propósito de que uno de los profesionales se encargue de orientar al curso desde sus investigaciones y aporte a la temática de estudio y, el segundo, administre el curso desde el seguimiento hasta la evaluación del aprendizaje.
- Sistemas de evaluación centrados en el proceso de la asesoría académica, donde se determine un profesor ayudante que realice una evaluación integral, mientras que el docente titular se enfoque al crecimiento del saber del curso. El profesor ayudante debe propender por la recuperación de los estudiantes de menor rendimiento en el curso, focalizando sus esfuerzos de asesorías en ellos, lo cual permite una retroalimentación rápida del desempeño del estudiante, recuperación de curso y rendimiento de los profesores encargados de los cursos.
- Evolución de semestre de prueba a curso de intensificación, donde se genere un periodo especial de permanencia en la universidad al estudiante con rendimiento académico deficiente para que mediante estrategias, planes académicos y actitudinales supere las dificultades.
- Retroalimentaciones de procesos tempranas, con el propósito de que los estudiantes puedan identificar sus fortalezas y debilidades, con el propósito de disminuir éstas últimas a tiempo.
- Generar ambientes de docencia innovadores y estimulantes que incentiven el aprendizaje, el cual se puede llevar a cabo mediante el Fondo Compe-

titivo MECESUP, el cual incentiva la innovación de metodologías para el aprendizaje y enseñanza, aumentando la efectividad y lograr aumentar la motivación de los estudiantes.

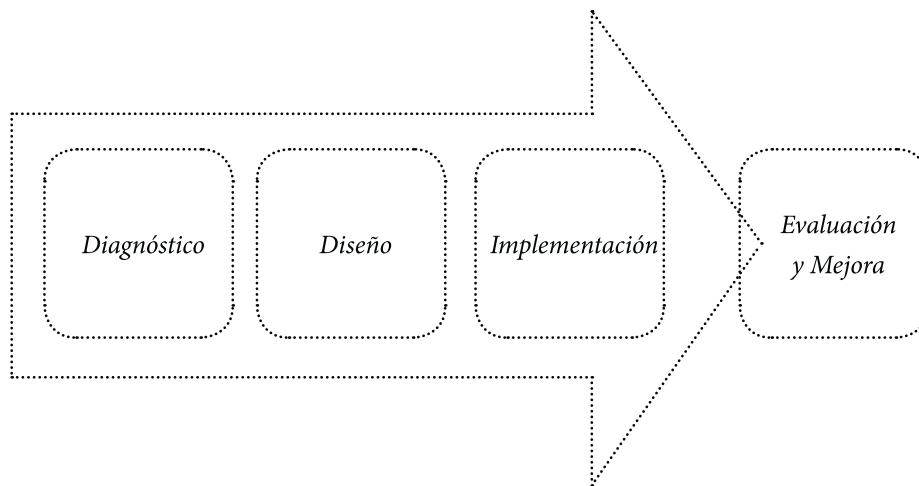
6.1.2 *Objetivos de la propuesta*

- Evaluar los factores desencadenantes en la suspensión de los estudios al tercer año de los estudiantes de la carrera de educación diferencial.
- Diseñar un sistema de monitoreo y acompañamiento, lo que se espera contribuya en incrementar los logros de resultados de aprendizaje y competencias de egreso.

6.2 ETAPAS DEL DISEÑO

Para lograr el diseño de un programa de monitoreo y acompañamiento de estudiantes, el equipo organizó cuatro etapas como se muestra en la siguiente figura:

Figura 2. *Etapas de instalación programa monitoreo y acompañamiento estudiantes.*



6.2.1 *Etapa de diagnóstico*

La etapa de diagnóstico tiene como propósito identificar los factores que desencadenan o ponen en riesgo el desempeño de las/los estudiantes, que pueden derivar en suspensiones temporales o permanentes de la educación superior. Para esto se desarrollan las siguientes tareas:

- Levantar el estado del arte, respecto a los factores que desencadenan el abandono en la Educación superior.
- Diseño de una encuesta con preguntas que incorporen elementos vinculados a los factores de riesgo propuestos desde la teoría, para conocer el nivel de vinculación que nuestros/as estudiantes mantienen con estos factores. Será necesario incorporar elementos asociados a las características idiosincráticas regionales.
- Sistematización y análisis de resultados. En esta fase es necesario hacer el cruce con antecedentes asociados al desempeño académico.
- Focalización grupo de riesgo, identificando a los/las estudiantes que reúnen el mayor número de factores de riesgo.

6.2.2 Etapa de diseño

La etapa de diseño tiene como propósito levantar un primer modelo de acompañamiento, para estudiantes en riesgo de suspensión. Para esto se desarrollan las siguientes tareas:

- Diseño de primera propuesta de modelo de acompañamiento, (Unidad de apoyo al estudiante - UNAE)
- Validación de la propuesta por expertos/as vinculados a procesos de acompañamiento en educación superior.
- Mejora de la propuesta, considerando la mejoras que emergen de la validación con expertos
- Socialización de propuesta con estudiantes y profesores, quienes serán participantes del proceso de implementación de la unidad
- Conformación equipo interdisciplinario de profesionales de apoyo - UNAE.
- Diseño de protocolos de funcionamiento.

6.2.3 Etapa de implementación UNAE

En esta etapa el equipo interdisciplinario inicia la planificación de los apoyos, según la estructura validada por los expertos, involucrando en todo momento a los estudiantes que participarán del apoyo (grupo focalizado).

- Entrevista con estudiantes focalizados. En esta fase se realizan entrevistas individuales con cada una de las/los estudiantes focalizadas/os.

- Profundización en la evaluación de estudiantes focalizados, que permita la identificación de necesidades de apoyo, no detectadas en la encuesta inicial.
- Acuerdo de metas y modalidad del apoyo, en conjunto con los/las estudiantes que son parte del grupo focalizado.
- Implementación del apoyo.
- Monitoreo del apoyo, desde la percepción de todos los actores involucrados: estudiante, profesores, equipo UNAE, para la implementación de mejoras durante el proceso.
- Sistematización de resultados.

6. 2.4 Etapa de evaluación y mejora

La etapa de evaluación de los resultados obtenidos, la identificación de elementos débiles de la estructura del sistema de apoyo para estudiantes y el levantamiento de propuesta de mejoras.

- Análisis de resultados finales, en relación al cumplimiento de metas acordadas con los/las estudiantes del grupo de apoyo. Para esto será necesario considerar resultados académicos, indicadores de retención y percepción de satisfacción de estudiantes y profesores/as involucrados
- Socialización de resultados con expertos/as vinculados a los procesos de suspensión en la educación superior, que permitan levantar propuestas de mejora para superar las dificultades identificadas durante el proceso de instalación.
- Rediseño de la Unidad de Apoyo al Estudiante.
- Elaboración informe de salida.

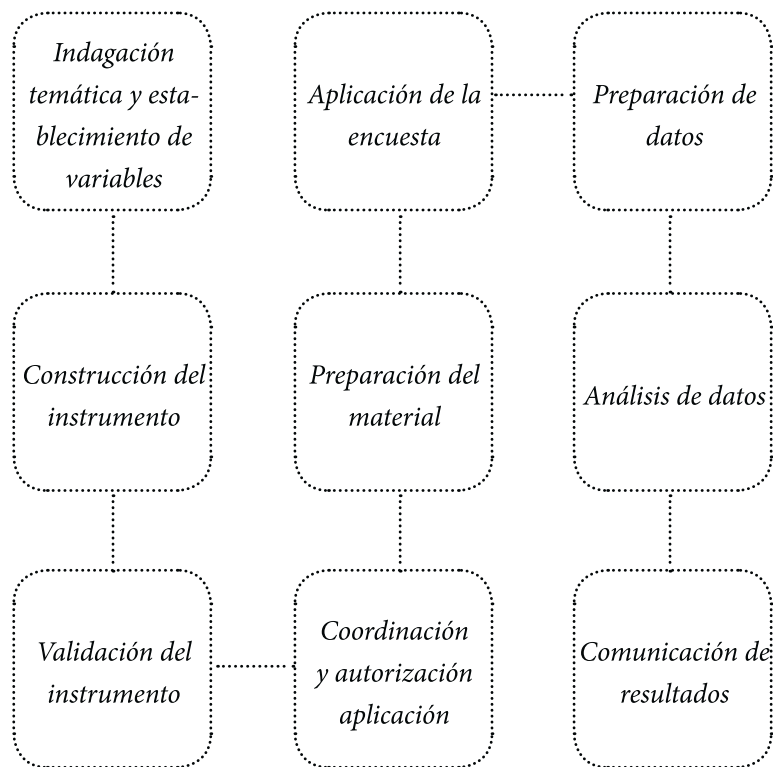
6.3 DIAGNÓSTICO

6.3.1 Aspectos metodológicos

Con el propósito de responder al primer objetivo planteado se aplica una encuesta que recoge antecedentes en función de los ámbitos familiar, escolar, académico y personal para conocer los factores internos y externos que inciden en su proceso de formación personal y profesional.

El proceso de diagnóstico tuvo en cuenta diversos momentos según se señala en la figura siguiente:

Figura 3: Fases del diagnóstico



6.3.2 Descripción de los estudiantes

Los estudiantes que participan de la evaluación cursan el segundo año de la carrera de Educación Diferencial. El grupo se constituye por 95 estudiantes, 96% mujeres y 4% hombres quienes mayoritariamente están en un rango de edad entre 18 y 20 años (63%).

6.3.3 Principales resultados

6.3.3.1 Factor familiar

Los estudiantes mayoritariamente provienen de la región de la Araucanía (88%), específicamente Temuco; sin embargo también hay estudiantes de las regiones de los Lagos, Los Ríos, Bío-Bío y Valparaíso. Debido a la procedencia de los estudiantes, hay una gran cantidad que no realizan viajes debido a que son de Temuco; así como también hay un grupo de estudiantes que realiza viajes durante los fines de semana, puesto que las ciudades de donde provienen son aledañas a Temuco. Los

estudiantes, la mayoría de ellos, pertenecen a familias de tipo nuclear biparental/extendida (59%) y nuclear monoparental/extendida (28%).

El nivel educacional de los padres se puede visualizar en la tabla siguiente:

Tabla 4: *Escolaridad de los padres y madres*

| <i>Escolaridad</i> | <i>Padre</i> | <i>Madre</i> |
|--------------------|--------------|--------------|
| EGBásica | 19% | 25% |
| EMedia | 60% | 54% |
| Superior | 19% | 13% |

6.3.3.2 *Factor económico*

En lo referido al ingreso económico del núcleo familiar, se visualiza que 30% estudiantes tienen un ingreso de hasta \$ 200.000 mensuales, mientras que 66% de los estudiantes viven con un sueldo mensual superior a los \$ 200.000 y 3 estudiantes no especifican el ingreso económico mensual.

Además un 34% de los estudiantes declaran trabajar en una actividad remuneradas como: ventas, monitoras, cajera, clases de reforzamiento, cuidado de niños y ancianos, jornaleros, empaques, entre otras.

6.3.3.3 *Factor interacciones*

El factor interacciones da cuenta de las interacciones y apoyos visualizados desde el ámbito familiar y académico, es decir, la familia, profesionales y directivos de la carrera.

Dentro del *apoyo familiar*, se evidencia que 89% estudiantes considera que reciben apoyo familiar en su proceso de formación académica, mientras que 11% estudiantes indican que no poseen este apoyo.

A nivel de *apoyo estudiantil*, se evidencia que 73% de los estudiantes visualizan facilidad de acceso o asistencia a la dirección de carrera, en caso que presenten dificultad, contrario a 27% quienes responden que no acuden a esta instancia.

Respecto a las *interacciones entre profesores-estudiantes*, 74% de los participantes indican que existe un ambiente de confianza que favorece la interacción, mientras que 26% de estudiantes indican que no hay un ambiente de confianza que favorezca la interacción entre alumno-profesor.

6.3.3.4 Factor escolar

Las notas de enseñanza media denominado por la educación chilena como NEM, dan cuenta que los estudiantes han obtenido mayoritariamente notas entre el 5.2 y 5.9.

Un 26% de estudiantes declara tener *estudios previos* al ingreso universitario, preferentemente vinculados a estudios de nivel técnico.

De los estudiantes encuestados un 41% señala haber tenido *dificultades de aprendizaje* en la escuela o liceo, de ellos un 13% recibió apoyo psicopedagógico.

6.3.3.5 Factor vocacional

Este factor considera la opción de la carrera para el ingreso al sistema de educación superior. Un 78% manifiesta que la *primera opción de ingreso* fue Pedagogía en Educación Diferencial.

6.3.3.6 Factor académico

Los datos de las encuestas revelan que hay 26% estudiantes que han reprobado algún ramo académico, de ellos 17 estudiantes presentan retraso en su formación académica, mientras que a 8 estudiantes no les ocasiona atraso.

Los estudiantes perciben que los ramos de primer año de formación que presentan *mayor complejidad* son Persona y aprendizaje y Desarrollo Humano; mientras que los ramos de *menor complejidad* son Escenario educativo y Proyecto cristiano. Para los cursos de segundo año de formación, perciben que los cursos de mayor complejidad son Bases para el aprendizaje, Estrategias del aprendizaje lógico matemático y Estrategias para el aprendizaje de la competencia comunicativa. Mientras que la apreciación de los ramos de menor complejidad se focalizan mayoritariamente en Taller Pedagógico.

Al momento de preguntar por los *requerimientos de apoyo*, un 73% de los estudiantes manifiestan la necesidad de apoyo para avanzar en el proceso de formación académica. Las principales barreras hacen referencia a las metodologías y procesos de retroalimentación de los docentes de las asignaturas. Por otra parte, los estudiantes manifiestan necesidades en habilidades comunicativas y gestión del tiempo.

6.3.3.6 Factor personal

En relación al estado civil y la maternidad de los estudiantes, los datos indican que un 97% estudiantes se encuentran solteros y un 3% casadas/os; se agrega además que un 13% son madres.

Al momento de describir los factores que favorecen el aprendizaje los estudiantes hacen referencia a aptitudes personales como perseverancia, responsabi-

lidad, tolerancia, motivación, puntualidad, dedicación, creatividad, entre otros. Por otra parte consideran como *facilitadores* el apoyo familiar, de amistades o parejas. Las *debilidades* declaradas aluden a aptitudes personales como bajo nivel de tolerancia, estructura mental, impuntualidad, irresponsabilidad, falta de liderazgo, dificultad en habilidades sociales, ansiedad, entre otras.

Las *motivaciones* que impulsan la formación académica tienen su base en la superación personal y familiar, mayoritariamente. Con menor relevancia aparecen la contribución social y satisfacción personal.

El último aspecto evaluado fue la presencia de *dificultades psicológicas* durante la enseñanza media o universitaria, frente a esto un 61% de los estudiantes declaran haber tenido o tener problemas en el área, de ellos sólo el 20% declara haber seguido algún tratamiento.

6.4 MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTES CARRERA ED. DIFERENCIAL, UCTEMUCO.

El diagnóstico realizado en la primera etapa de instalación de la unidad de apoyo, arroja como resultado que las/los estudiantes de segundo año de la carrera requieren acompañamiento y apoyo en dos grandes áreas que abordará la Unidad de Apoyo al Estudiante (UNAE), inicialmente.

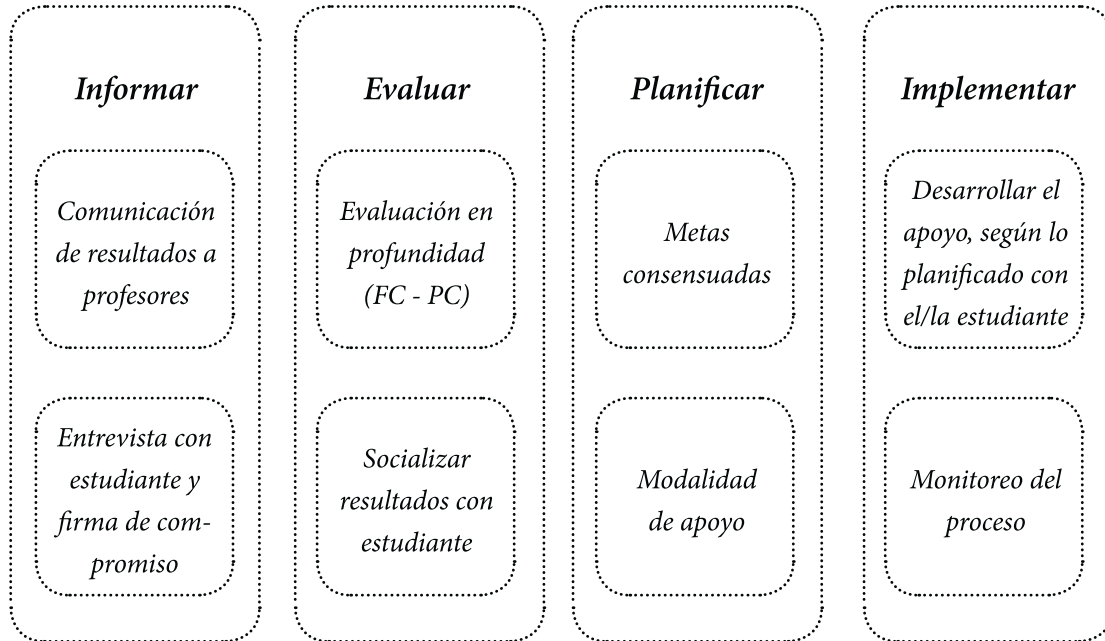
6.4.1 Acompañamiento académico (AC).

Esta estrategia se sustenta en los procesos que propone la mentoría, que sin serlo, se acerca a la propuesta de “facilitador” que esta propone (Kolb, 1977).

Para la UNAE, el acompañamiento académico(AC) es una labor que debe ser realizada por un egresado o par aventajado, que conociendo el proceso de formación y la disciplina, aportan desde los conocimientos teóricos y, especialmente, empíricos construidos en su propio proceso formativo.

En este proceso participarán el estudiante, el facilitador y el/los docentes universitarios con los que el estudiante se encuentre vinculado; estos últimos a través de la coordinación constante con el facilitador/a.

Figura 5: Fases y tareas acompañamiento



Fase de información.

En esta fase es necesario realizar las siguientes tareas:

- Comunicación de resultados a los profesores involucrados y delimitación de lineamiento de apoyo.
- Entrevista individual con los/as estudiantes del grupo focalizado, con el propósito de socializar los resultados que emergen de las encuestas y la preocupación del equipo de carrera por su situación individual. En este momento es cuando se le informa de la propuesta de acompañamiento y se le invita a participar de manera voluntaria. Si el estudiante accede a la invitación se pasa a la siguiente tarea;
- Firma de compromiso de participación, en la que el estudiante se compromete a participar de la propuesta de acompañamiento académico.
-

Fase de evaluación.

Se considera en esta fase realizar las siguientes tareas:

- Profundización de la evaluación del estudiante, con el propósito de identificar necesidades de apoyo personales, derivadas de procesos o funciones cognitivas que se encuentren con desempeño irregular.
- Socialización de resultados con los/las estudiantes.

Fase de planificación.

Esta fase consideraría las siguientes tareas:

- Luego de conocer los resultados de la evaluación y según la percepción del estudiante y sus expectativas de logro, se fijan metas consensuadas para el periodo de acompañamiento. Es de gran relevancia que, en este punto, el facilitador evalúe, con el estudiante, la factibilidad de las metas, de tal manera que las expectativas sean acordes a la cobertura del programa y a los tiempos con los que se cuenta para su implementación.
- La modalidad de acompañamiento, también deberá ser consensuada con el/la estudiante, la que puede sufrir transformaciones durante su implementación, en respuesta a las transformaciones de la demanda del propio estudiante.

Fase de implementación.

En esta fase es necesario realizar las siguientes tareas:

- Implementación del acompañamiento académico, según las necesidades y modalidad acordada con el estudiante.
- Monitoreo del acompañamiento, a través del registro de cada sesión de trabajo, identificando los aciertos y áreas de mejora en conjunto con el estudiante, proponiendo alternativas de acción que permitan mejorar el proceso.

Fase de evaluación.

En esta fase es necesario realizar las siguientes tareas:

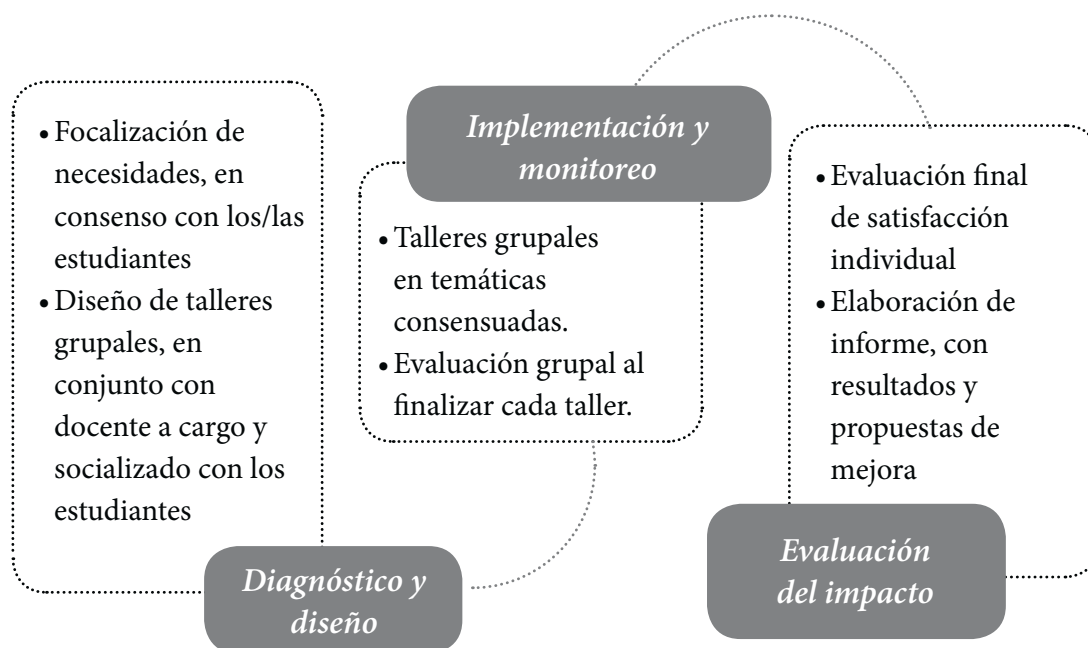
- Análisis de los resultados académicos obtenidos por cada estudiante participante del programa.
- Aplicación de encuesta de satisfacción, para identificar la percepción de cumplimiento de expectativas de los estudiantes.
- Elaboración informe final.

6.4.2 Asesoría en fortalecimiento personal (AFPE)

Esta estrategia se sustenta en las investigaciones que plantean que la percepción propia y estado anímico favorable, posibilitan el responder de manera positiva a las diversas exigencias que depara el sistema universitario; influyendo en el proceso de aprendizaje, ya que permite aumentar el nivel de disposición, interés y motivación (Betancur y Castaño, 2008). Así también, aquellas personas que desarrollan una autoestima, expectativas y autoconcepto académico altos, tendrán un mayor nivel de logro en sus resultados (Villasmil, 2008).

Para la UNAE el fortalecimiento personal considerará todos aquellos elementos vinculados con: autoestima, motivación, habilidades sociales, autorregulación emocional, entre otras. Por tanto es una labor, que debe ser realizada por un profesional psicólogo/a, con experiencia en desarrollo personal, manejo de grupo y trabajo con jóvenes. Para ello se consideran las etapas descritas en la siguiente figura.

Figura 6: Etapas de desarrollo de la AFPE



Esta estrategia se implementará como parte del proceso formativo en el curso Taller Pedagógico III y IV, cuyo foco es la reflexión de la práctica pedagógica. En este caso, todos los estudiantes del curso deberán participar.

6.5 CONCLUSIONES

En relación al diagnóstico podemos concluir:

La familia se presenta como factor protector siendo un sostén importante en la etapa universitaria por lo que si un estudiante tiene un hogar, relaciones de confianza y apoyo tendrá mayores posibilidades de éxito en esta etapa. Se suma a lo anterior en un nivel académico la vocación, las interacciones sociales per-

cibidas como apoyo de profesores y directivos y un ambiente de confianza entre compañeros. Los factores antes mencionados favorecen la permanencia de los estudiantes en la universidad.

Como factores de riesgo se identifica el nivel socioeconómico, un alto porcentaje de estudiantes que trabaja para costear sus estudios y el bajo número de padres y madres que han llegado a la educación superior. Otro factor de riesgo lo constituyen el promedio de notas de enseñanza secundaria y el puntaje en la Prueba de Selección Universitaria. A lo anterior se suman las dificultades de aprendizaje y psicológicas que afectan el aprendizaje de los estudiantes en las aulas universitarias.

De acuerdo a lo anterior, estos factores de riesgo afectarían la permanencia, aprobación y titulación de los estudiantes.

En relación a características del modelo se concluye:

El diseño del modelo de acompañamiento, responde a la demanda de atención en dos áreas prioritarias para la progresión exitosa en los procesos de formación inicial, reconociendo la necesidad de realizar un proceso de acompañamiento mixto, que garantice el abordaje de los factores académicos y socio-emocionales, que no desconozcan la integralidad del sujeto.

El modelo de acompañamiento, presenta un elemento que debe desarrollarse y fortalecerse, vinculado con la identificación y abordaje de las barreras para el aprendizaje y la participación generadas por los profesores/as a partir de las características de su docencia, ya sea desde la didáctica o desde relaciones interpersonales que el docente establece con el estudiantado.

Inicialmente el diseño del monitoreo se conformaría por dos niveles, el primero vinculado al estudiante en el que participarían los facilitadores de los procesos de acompañamiento académico y personal como también los profesores y el mismo estudiante. El segundo nivel tendría un foco en la mejora continua del proceso general de la Unidad y los indicadores de eficacia académica, este nivel estaría a cargo de la Directora de Carrera.

REFERENCIAS

- BETANCUR, A. y Castaño, P. (2008). “Evaluación de las estrategias para disminuir la deserción y repitencia en el programa de licenciatura en Pedagogía Infantil”. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320439426_42.pdf
- CENTRO Microdatos. (2008). “Estudio sobre causas de la deserción universitaria”. Recuperado de http://www.opech.cl/educsuperior/politica_acceso/informe_final_causas_desercion_universitaria.pdf
- KOLB, D.A. (1977). “Aprendizaje y solución de problemas”. En D. Kolb, I. M. Rubin y J.M. McIntyre. *Psicología de las organizaciones: Problemas contemporáneos*. Madrid: Prentice Internacional
- MINISTERIO Educación Chile. (2012). “Deserción en la educación superior en Chile”. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIASCEM9.pdf>
- RIQUELME, P., Serrano, G., Fuentes, H. y Riquelme, L. (2011). “Sistematización del programa de inserción de la Universidad Católica de Temuco”. *Perspectiva Educacional*, 50(1). 87-109.
- SALDAÑA, M. y Barriga, O. (2008). “Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile”. *Revista de Ciencias Sociales*, XVI(4). 616- 628.
- VILLASMIL, J. (2008). *El autoconcepto académico en estudiantes universitarios de alto rendimiento: un estudio de casos*. (Tesis para Doctorado en Educación, Universidad de los Andes). Recuperado de <http://www.human.ula.ve/doctorededucacion/documentos/anzola.pdf>

7 LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD PARA LA ACCESIBILIDAD A LA INFORMACIÓN Y A LAS BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS PARA LAS PERSONAS QUE PADECEN DISCAPACIDAD POR CEGUERA Y BAJA VISIÓN: EL CASO DE TABASCO, MÉXICO

Ariel Gutiérrez Valencia

Jeimmy del Carmen Carrera López

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

RESUMEN

En este trabajo se aborda un breve panorama de la discapacidad por ceguera y baja visión en México y en Tabasco, se analizan las oportunidades que tienen este sector específico de personas en el contexto educativo y los retos que se le presentan a las universidades para la accesibilidad a la información y al uso de los servicios bibliotecarios para las personas que padecen este tipo de discapacidad en el estado de Tabasco, México.

7.1 INTRODUCCIÓN

La discapacidad es un problema creciente en el mundo, de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 10 % de la población en el planeta sufre de deficiencias, discapacidades y minusvalías que afectan su calidad de vida.

La Organización de las Naciones Unidas en su Cuadragésimo octavo período de sesiones celebrado el 4 de marzo de 1994 estableció que: “Con la palabra discapacidad se resume un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo; la discapacidad puede

revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental, tales deficiencias, dolencias o enfermedades pueden ser de carácter permanente o transitorio.”

En el caso de la discapacidad por ceguera o baja visión, la OMS en junio del 2012 estimó que 285 millones de personas en el planeta presentan diversos problemas visuales, de este total, 39 millones son ciegos y 246 millones presentan pérdidas significativas de visión que los ubican en esta categoría de ciudadanos especiales.

La discapacidad visual se refiere a la disminución que sufre una persona en su agudeza o capacidad visual. Este tipo de discapacidad, incluye a las personas ciegas y a quienes tienen debilidad visual, las cuales regularmente ven sólo sombras o bultos; las deficiencias o limitaciones visuales pueden ser progresivas hasta convertirse en ceguera.

A pesar de que esta problemática va en aumento en muchos lugares del mundo, principalmente en los países en desarrollo en donde se concentra el 90% de la carga mundial de discapacidad visual, no se han tomado aún medidas decisivas de prevención y/o de atención hacia las personas que la padecen, ocasionando discriminación y falta de oportunidades para estos sectores de la población.

En México, en las dos últimas décadas se vienen realizando esfuerzos moderados para atender a las personas que padecen de ceguera y baja visión, quienes representan en la actualidad el 27.2% del total de la población con discapacidad del país, ubicándose en el segundo lugar después de la motriz.

A continuación se presenta un breve panorama de la discapacidad por ceguera y baja visión en México y en Tabasco, se analiza también las oportunidades de acceso a la educación a este sector de personas vulnerables y de forma particular, se reflexiona sobre los retos de las universidades tabasqueñas para la accesibilidad a la información y a los servicios bibliotecarios para los estudiantes que padecen ceguera y baja visión en el contexto de la sociedad del conocimiento.

7.2 MEXICANOS CON DISCAPACIDAD: CIEGOS Y DÉBILES VISUALES

El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática de México (INEGI) pone de manifiesto en el Censo de Población y Vivienda, 2010 que la población con discapacidad en nuestro país es de 5, 739,270 personas, de los cuales, el 27.2 % que representan 1, 561,466 personas se agrupan en la categoría de ciegos y débiles visuales.

Entre las diversas causas de la discapacidad visual de los mexicanos se establece que algunas de ellas son por nacimiento, accidentes, enfermedades y por edad avanzada. En la tabla 1 se presentan los porcentajes que corresponden a cada uno de estos rubros.

Tabla 1: Número de personas con discapacidad visual en México ocasionada por diversas causas. (Cifras expresadas en %)

| <i>Total de personas con discapacidad visual</i> | <i>Por nacimiento</i> | <i>Por enfermedad</i> | <i>Por accidentes</i> | <i>Por edad avanzada</i> | <i>Por otras causas</i> | <i>No especificado</i> |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------|
| 1,561,466 | 10.95 % | 42.06% | 7.12% | 25.94% | 12.22% | 1.71% |

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda, 2010

En el caso de la discapacidad visual ocasionada por enfermedades, la Diabetes es la primera causa de ceguera entre mexicanos de 20 a 79 años de edad. Según cifras publicadas por la Federación Mexicana de Diabetes A. C. La población en México de personas con diabetes fluctúa entre los 6.6 y los 10 millones de personas (prevalencia nacional de 10.7% en personas entre 20 y 79 años). De este total, 3.45 millones de personas no han sido diagnosticadas, además, se considera que de cada cinco pacientes con diabetes, 2 desarrollan ceguera.²

La discapacidad visual tiene implicaciones muy fuertes en el individuo que la sufre y estas se manifiestan en problemáticas psicológicas, sociales, económicos y de calidad de vida; es por ello que se ha constituido en un tema importante para las autoridades gubernamentales y para la sociedad en general. En México desde la década de los ochenta del siglo XX se han emprendido diversas acciones jurídicas que promueven el reconocimiento de las personas con discapacidad visual como un ciudadano de pleno derecho.

En la tabla 2 se presentan las principales medidas establecidas en el marco jurídico normativo en materia de atención y reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en nuestro país.

2 Organización de las Naciones Unidas. Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Recuperado de <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N94/119/99/PDF/N9411999.pdf?OpenElement>

Tabla 2: Marco jurídico normativo de los derechos de las personas con discapacidad en México

| <i>Leyes, Decretos, etc.</i> | <i>Fecha de creación y/o modificación</i> |
|---|---|
| Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos | 1984 |
| Ley General de Salud en favor de las personas con discapacidad | 1984 |
| Ley sobre el Sistema Nacional de Asistencia Social | 1986 |
| Ley General de Educación | 1993 |
| Ley de Estímulo y Fomento del Deporte | 1994 |
| Ley General de Asentamientos Humanos | 1994 |
| Ley Orgánica de la Administración Pública Federal | 1994 |
| Ley Federal de Protección al Consumidor | 1995 |
| Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad | 1995 |
| Plan Nacional de Desarrollo | 1995-2000 |

Fuente: INEGI. *Las personas con discapacidad en México: una visión censal, 2010.*

En el ámbito de la sociedad civil, desde hace tres décadas, han venido surgiendo un sinnúmero de asociaciones de padres de familia y de organizaciones de personas con discapacidad visual que han buscado sistemáticamente mejores oportunidades en su calidad de vida, un trato igualatorio, sin discriminaciones y el desarrollo de una infraestructura física y tecnológica acorde a sus necesidades especiales.

La suma de estos esfuerzos ha hecho posible que en la actualidad nuestro país cuente con un Sistema de información y estadística sobre Población con Discapacidad (SNIPD) que genera información muy valiosa sobre esta población en lo particular. Entre sus principales publicaciones destaca el Directorio Nacional de Asociaciones de y para Personas con Discapacidad, cuyo propósito consiste en fortalecer vínculos sociales y facilitar el acercamiento entre la población con discapacidad y las organizaciones abocadas a su atención y coordinación.

Este directorio está organizado por entidad federativa y por municipio y presenta la información siguiente:

- Nombre de la asociación
- Nombre del representante
- Domicilio

- Información de la asociación: tipo de discapacidad que atiende, tipo de servicio que presta, el tipo de registro, el nivel de cobertura, años de fundada y el total de afiliados.

De acuerdo a los datos proporcionados por este directorio en su quinta edición, en nuestro país existen 337 Asociaciones diversas que atienden a la discapacidad visual distribuidas en todo el territorio nacional.³

7.3 LOS CIEGOS Y DÉBILES VISUALES EN EL ESTADO DE TABASCO

En el estado de Tabasco la población con discapacidad está conformada actualmente por 132, 212 personas de las cuales el 34.2% que representan 45, 217 personas están consideradas dentro de la categoría de discapacidad visual.⁴

Esta característica les limita su participación plena en la vida económica, social y cultural de la comunidad, pero a su vez, son personas que quieren educarse, trabajar y ser útiles para sí mismos, para sus familias y para la sociedad.

A fin de coadyuvar en el mejoramiento de la calidad de vida de los ciegos y débiles visuales tabasqueños, el gobierno del estado ha impulsado en los últimos años diversas medidas entre las que sobresalen la expedición y modificación de algunas leyes. En la tabla 2 se enlistan las principales leyes expedidas en la entidad en favor de los discapacitados con ceguera y baja visión.

Tabla 3: Marco jurídico normativo de los derechos de las personas con discapacidad en el estado de Tabasco

| <i>Leyes, decretos, etc.</i> | <i>Fecha de Creación y/o Modificación</i> |
|---|--|
| Ley del Sistema Estatal de Asistencia Social | Ley publicada en el periódico oficial de fecha 27 de diciembre de 1986 |
| Ley para la Protección y Desarrollo de los Discapacitados del Estado de Tabasco | 14 de mayo 2011 |
| Ley de Educación del Estado de Tabasco | Modificada el 27 de mayo de 2009 |
| Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Tabasco. | Modificada el 8 de septiembre de 2006 |

3 OMS. Ceguera y discapacidad visual. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>

4 INEGI. Censo de Población y Vivienda, 2010. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27303&s=est>

Para dar seguimiento a lo establecido por estas leyes, se formó el Consejo Estatal para el Desarrollo e Inclusión de las Personas con Discapacidad, se creó el Programa Estatal para el Desarrollo e Inclusión de las Personas con Discapacidad y se instituyó la Unidad de Atención y Seguimiento para el Desarrollo e Inclusión de Personas con Discapacidad, adscrita a la Secretaría de Desarrollo Económico.

7.4 EL ACCESO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL EN MÉXICO Y TABASCO

En su informe titulado “Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010” el Instituto Nacional de Estadística y Geografía señala que el acceso a la educación de las personas con discapacidades diversas es muy limitado, ya que de cada 100 personas en edad escolar, solo asisten a la escuela 45 de ellos, de acuerdo con lo anterior entre la población con discapacidad, 27.9% no tiene estudios, 45.4% solo tiene estudios de primaria, 13.3 % cuenta con la secundaria, 7.3% tiene estudios del nivel medio superior y 5.2 % cuenta con estudios universitarios a nivel de licenciatura, técnico superior o tecnológico, maestría y doctorado. Se puede establecer entonces que este sector de personas tiene en promedio poco más de cuatro años de primaria aprobados.

En cuanto al nivel de estudios de las personas que presentan discapacidad visual, el INEGI establece que en este grupo particular de personas el 25% no posee ningún tipo de estudios, el 46.4% tiene primaria, el 13.4 cuenta con secundaria, 8.3% tiene estudios de nivel medio superior y 6.2% ha concluido una carrera universitaria y de posgrado, siendo el promedio de escolaridad de 5 años para este sector específico de personas.

Para el caso particular del estado de Tabasco, el 44.1 % de la población discapacitada asiste a la escuela, de este total, el 47% tiene primaria, 13.9% cuenta con secundaria, 6.6% posee estudios de nivel medio superior y 5% tiene estudios universitarios y de posgrado. ⁵

5 INEGI. Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf

Tabla 4: Distribución porcentual de la población con discapacidad de 15 años o más que tiene acceso a la educación a nivel nacional y de forma particular el porcentaje que corresponde al estado de Tabasco.

| Entidad Federativa | Ningún estudio | Primaria | Secundaria | Medio superior | Nivel universitario y posgrado | Promedio de escolaridad |
|--------------------|----------------|----------|------------|----------------|--------------------------------|-------------------------|
| Nivel nacional | 27.9% | 45.4% | 13.3% | 7.3% | 5.2% | 4.7 años |
| Tabasco | 24.4% | 47% | 13.9% | 6.6% | 7.5% | 5% |

Fuente: INEGI. Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010.

7.5 EL ACCESO A LA EDUCACIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL EN TABASCO

En el contexto tabasqueño el INEGI ubicó en su censo 2010 en el rango de edad correspondiente a los 15 y 19 años los siguientes resultados para las personas con limitación para ver, las cuales se enumeran en la tabla 5.

Tabla 5: Población entre los 15 y los 19 años con limitación para ver y nivel de escolaridad en Tabasco, México. Fuente: INEGI. XIII Censo general de población y vivienda, 2010

| Nivel escolar | Hombres | Mujeres | Total |
|----------------------------------|---------|---------|-------|
| Educación Básica | 214 | 181 | 395 |
| Educación media Superior | 156 | 158 | 314 |
| Educación superior y de posgrado | 18 | 17 | 35 |
| Total | 388 | 356 | 744 |

Fuente: INEGI. XIII Censo General de Población y Vivienda 2010

Como se puede observar en las tablas 5 y 6 en el estado de Tabasco existe un número importante de estudiantes ciegos y débiles visuales que requieren de servicios y apoyos especiales que le posibiliten el acceso a la información y la consulta de fuentes documentales que coadyuven en su formación académica y en sus procesos de aprendizaje. Estos espacios deberán de contar con las tecnologías, los recursos y los materiales expofeso para este sector especial de usuarios.

Al respecto es de reflexionar ¿hasta qué punto están preparadas las instituciones educativas tabasqueñas para garantizar la accesibilidad a la información y a los servicios bibliotecarios a las personas que padecen discapacidad por ceguera y baja visión en igualdad de oportunidades como se les brinda a las personas que no padecen de deficiencias físicas?

El Directorio Nacional de Servicios Bibliotecarios y de Apoyo Educativo para Usuarios con Discapacidad Visual, 2009 compilado por la destacada investigadora María Eugenia España González, deja de manifiesto que en el país existen solamente 61 instituciones que brindan posibilidades de acceso a la información y a servicios bibliotecarios a usuarios con discapacidad visual, estas bibliotecas se localizan en 21 estados de la república mexicana. ⁶

En la gráfica 1 se presenta la distribución de bibliotecas por estado que ofrecen servicios bibliotecarios a personas con discapacidad visual.

Gráfica 1: Bibliotecas que ofrecen servicios bibliotecarios a personas con discapacidad visual por su ubicación geográfica



Fuente: Directorio Nacional de Servicios Bibliotecarios y de Apoyo Educativo para Usuarios con Discapacidad Visual, 2009 compilado por María Eugenia España González

6 INEGI. Las personas con discapacidad en México: una visión censal. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2000/discapacidad/discapacidad2004.pdf

Entre los espacios que brindan servicios bibliotecarios o tienen áreas especializadas para personas ciegas y débiles visuales destacan las siguientes:

- Biblioteca del Comité Internacional Pro Ciegos I.A.P. ubicada en el Distrito Federal
- Biblioteca Nacional de México localizada en el Distrito Federal
- Biblioteca para ciegos “Jorge Luis Borges” del estado de Oaxaca
- Sala de invidentes de la Biblioteca “México” en el Distrito Federal
- Sala de computación para personas ciegas o con debilidad visual de la Biblioteca Pública Central del Estado de Nuevo León
- FONOCULTURA (El libro hablado). Guadalajara, Jalisco
- Biblioteca para ciegos y débiles visuales de la Ciudad de Hermosillo, Sonora
- Sala Braille (con materiales para ciegos y débiles visuales) de La Biblioteca “José Vasconcelos” de la Ciudad de México
- Sala de invidentes y débiles visuales de La Biblioteca Central Estatal de Guanajuato
- Sala de Servicios Digitalizados para Personas con Ceguera y Baja Visión de la Biblioteca Pública del Estado “José María Pino Suarez” en la Ciudad de Villahermosa, Tabasco.

Es de destacar que de acuerdo a este directorio nacional especializado, entre las instituciones que brindan servicios bibliotecarios y de acceso a fuentes de información para personas que padecen de ceguera y baja visión, solamente el 4% corresponden a Instancias universitarias.

7.6 LA UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO Y EL ACCESO DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL A LA INFORMACIÓN Y LOS SERVICIOS BIBLIOTECARIOS QUE SE OFERTAN EN LA RED DE BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), una de las 50 instituciones de educación superior del estado de Tabasco cuyos dos ejes rectores son la pertinencia y equidad y la atención integral al estudiante, pone de manifiesto en su Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012, aunque no aborda de manera explícita la atención a personas con discapacidad, subraya que la visión anticipatoria de la universidad pública “le permite buscar respuestas oportunas para atender adecuadamente al desarrollo integral, pensando en el colectivo social pero también en las necesidades individuales de los habitantes”⁷

7 UJAT. Segundo Informe de Actividades 2013, Dr. José Manuel Piña Gutiérrez, Rector. p. 69

Congruente con lo anterior, la UJAT cuenta en su matrícula con personas con discapacidad de diferentes tipos, motriz, auditiva y visual, que fueron apoyadas para su ingreso y a las que atiende en diferentes programas educativos. La población de estudiantes con discapacidad superó los niveles educativos básico y medio superior en escuelas especiales, y desean continuar sus estudios profesionales, lo cual es una realidad, pero también la preocupación de ofrecerles los ambientes apropiados para su correcto desarrollo.

La UJAT cuenta con un total de doce estudiantes -con discapacidad hasta el momento-, de los cuales siete son ciegos o débiles visuales (por lo menos los identificados, ya que la debilidad visual es una condición que no siempre se percibe, incluso ni por el mismo afectado), distribuidos en diferentes divisiones académicas; hay un egresado en Derecho y otro estudiante de baja temporal en Historia; de los siete matriculados, cinco están en cuatro divisiones académicas y uno en el Centro de Desarrollo de las Artes (CEDA), cursando licenciaturas como Comunicación, Derecho, Psicología y Canto.

En la tabla 6 se presenta la distribución de estudiantes con discapacidad que forman parte de la matrícula universitaria de la UJAT.

Tabla 6: Matrícula de estudiantes con algún tipo de discapacidad en la UJAT

| <i>Carrera</i> | <i>División Académica</i> | <i>Discapacidad</i> | <i>Ciclo de ingreso</i> |
|-----------------------------|---------------------------|---|-------------------------|
| Canto | CEDA | Debilidad visual (45% de visión, no lee braille) | 2008-02 |
| Lic. en Derecho | DACSyH | Física (sólo tiene una pierna) | 2011-01 |
| Lic. en Derecho | DACSyH | Visual 0% de visibilidad (lee braille) | 2011-01 |
| Lic. en Derecho | DACSyH | Visual 30% de visión (lee braille) | 2011-01 |
| Lic. en Idiomas | DAEA | 0% de visibilidad (lee braille) | 2011 |
| Lic. en Comunicación (3) | DAEA | Visual 0% de visibilidad (1) (lee braille) 20% de visibilidad (1) (lee braille) 50% de visibilidad (no lee braille) | 2009 |

| | | | |
|---|-------|---|---------|
| Lic. en Comunicación (2) | DAEA | Neuromotora (silla de ruedas) | 2011 |
| Lic. en Contador Público (sistema a distancia) | DACEA | Neuromotora (silla de ruedas) | 2011 |
| Lic. en Sistemas Com- putacionales | DAIS | Sordomuda | 2011 |
| Lic. en Psicología | DACS | Visual 30% visibilidad (lee braille) | 2010-02 |

Fuente: Aquino, Z. (2012). *La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. Recuperado de: <http://goo.gl/FM75Lz>*

La UJAT se ha comprometido entre sus prioridades a integrar a la sociedad del conocimiento a la comunidad universitaria en su conjunto, entre los cuales se encuentran desde luego los estudiantes que presentan discapacidades diversas. Por ello pretender proveer con centros de recursos para apoyar la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, como son las bibliotecas y las áreas de cómputo universitario.

En esta perspectiva El Sistema Bibliotecario lo integran nueve bibliotecas académicas y una histórica, con material vasto para satisfacer las necesidades de esta Alma Máter. El cual tiene certificados los procesos Técnicos, Servicios de Préstamo, Desarrollo de Colecciones, Desarrollo de Habilidades Informativas y Centros de Información bajo la Norma ISO 9001:2008.

Teniendo por objetivo la permanente actualización del acervo bibliográfico se adquirieron, en el que se informa, 2 mil 845 títulos y 4 mil 401 volúmenes los cuales, sumados a los existentes hacen un total de 142 mil 637, y 301 mil 240 respectivamente. Los recursos provinieron del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), del Fondo para Ampliar y Diversificar la Oferta Educativa en Educación Superior (FADOEES) y de aportaciones universitarias.

Los Centros de Información brindan diversos servicios bibliotecarios entre los que podemos destacar: el préstamo del acervo bibliográfico y de publicaciones periódicas; de mapas, tesis, salas, auditorios, por mencionar algunos.

Además se proporciona a estudiantes y a profesores investigadores el acceso a la información arbitrada, base de datos y revistas reconocidas en el circuito científico mundial a través de 27 recursos informativos multidisciplinarios en línea.⁸

8 UJAT. Segundo Informe de Actividades 2013, Dr. José Manuel Piña Gutiérrez, Rector.

A pesar de contar con uno de los mejores sistemas bibliotecarios del sureste a nivel universitario, a la fecha ninguna de las bibliotecas que la conforman cuentan con recursos documentales, personal, infraestructura, mobiliario y tecnologías que permitan la plena integración y uso de los servicios bibliotecarios de los estudiantes que padecen de ceguera y baja visión.

Ante esta problemática una de las alternativas que se propone en este trabajo para posibilitar el acceso pleno de estos estudiantes con características especiales a la sociedad del conocimiento sin restricciones, y de forma inmediata, es la firma de un convenio interinstitucional con la Biblioteca Pública Estatal “José María Pino Suárez” institución que cuenta en la actualidad con una de las mejores Salas de Servicios Digitalizados para Personas con Ceguera y Baja a nivel internacional.

7.7 LA SALA DE SERVICIOS DIGITALIZADOS PARA PERSONAS CON CEGUERA Y BAJA VISIÓN DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA ESTATAL “JOSÉ MARÍA PINO SUÁREZ”

La Sala de Servicios Digitalizados para Personas con Ceguera y Baja Visión fue inaugurada en el 2006 y tienen los siguientes Objetivos:

- Promover el acceso de las personas con ceguera y baja visión en el uso y manejo de las tecnologías de información y comunicación, navegando en Internet con ayuda del software Lector de pantalla JAWS para Windows y Open Book.
- Fomentar el uso del software especializado para la escritura y lectura de documentos impresos.
- Brindar acceso gratuito al uso del software Duxbury Braille Traslator, para la producción rápida y fácil de los textos en Braille.
- Proporcionar servicios digitalizados y libros en macro tipos y Braille a los niños, jóvenes y adultos que presentan ceguera y baja visión propiciando un acercamiento constante a la cultura sobre el uso de medios electrónicos.
- Fomentar la lectura en este sector específico de la población

Servicios Bibliotecarios que se brindan:

- Sala de lectura con capacidad para 24 usuarios simultáneos
- 10 equipos de cómputo con tecnología de punta en la materia
- Consulta de libros en macro tipo
- Consulta de libros, revistas y diccionarios en Braille

- Acceso Gratuito a Internet a través de software adaptado ex profeso
- Capacitación y asesoría en el uso del software especializado
- Impresión de textos en sinografía Braille
- Préstamo de libros en Braille a domicilio
- Préstamo de lupas, Alfabetos Braille y calculadoras parlantes
- Realización de acciones técnico-pedagógicas de sensibilización y fortalecimiento de las redes de comunicación con los diferentes usuarios que padecen de estas discapacidades
- Visitas guiadas a la Sala de Servicios Digitalizados para personas con Ceguera y Baja Visión.

Equipamiento Técnico:

@ Software “Jaws for windows”. Versión 5.0

Utiliza la tarjeta de sonido por medio de un sintetizador integrado, permite escuchar el contenido de la pantalla de la computadora, especialmente diseñado para personas ciegas o con debilidad visual.

@ Open book Arkenstone.

Reconoce los caracteres impresos, traduciéndolos a palabras audibles para poder ser escuchadas y las personas con debilidad visual puedan leer libros, revistas, cualquier documento impreso. Personaliza la pantalla.

@ Braille Blazer

Imprime varios tamaños de papel o plástico en Braille, 15 cps en 6 u 8 puntos Braille.

@ Pacmate PBD. Portable Braille Display QX440

Teclado con 40 celdas en Braille.

@ Máquina portátil manual PERKINS

Con teclado en Braille y de fácil manejo.

@ Home Page Reader de IBM. Versión 3.0

Permite a las personas con debilidad visual utilizar la Internet sin dificultad. Convierte la información que aparece en el monitor en texto audible.

@ Focus 80 Braille Display.

Incluye comandos de Braille para Windows con un monitor táctil.

Equipo Donado recientemente por la Fundación Amistad Británica-Mexicana:

- 5 equipos HP Pavilón Slimline, con software: Windows Vista/WinBraille 5.0 Free Jaws/Abby Fine Reader 9. Memoria 40 Gb. Disco Duro con capacidad de 500 Gb. Teclado multimedia, Mouse óptico. Grabadora de CD y DVD. Tarjeta gráfica Nvidia G force 6150 Sx. Escáner HP Scanjet G2710.

- Auriculares Microsoft. Acceso a Internet.
- Impresora Braille Basic Braille Embosser
 - 4 Nobreak
 - 3 equipos Lenovo con las siguientes características: 6 pares de bocinas, Software Windows XP, capacidad de disco duro 80 Gb, tarjeta con capacidad de 250 Mb, Jaws 9.0, Internet Explorer, 1 mouse óptico, teclado normal, unidad de DVD y CD.
 - 2 equipos de cómputo marca Acer Veriton 6800 con las siguientes características: Windows XP, capacidad de disco duro 80 Gb, tarjeta con capacidad de 1 Gb, Mouse óptico, Software: Jaws, Windows XP, Internet Explorer, teclado multimedia y unidad de DVD y CD.

7.8 CONSIDERACIONES FINALES

El acceso democrático a la sociedad de la información y el conocimiento y a los servicios bibliotecarios a los estudiantes con ceguera y débiles visuales en México y Tabasco, es una tarea prioritaria que debe ser considerada en los programas y planes de desarrollo de las autoridades gubernamentales y por las instituciones universitarias de nuestro país en lo particular de forma inmediata.

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco deberá concebir en el corto y mediano plazo, a través de su Plan de Desarrollo Institucional el compromiso de equipar con mobiliario, acervo, y recursos tecnológicos especializados al sistema bibliotecario a fin de que pueda atender las necesidades de información de forma satisfactoria de la comunidad estudiantil que presenta diversas formas de discapacidad.

También se debe de apoyar la capacitación permanente de bibliotecarios especializados en el manejo de los equipos, programas, software y tecnologías de punta con los que se disponen en la actualidad para brindar mejores servicios a esta categoría de usuarios.

De igual manera, se deben organizar actividades de fomento a la lectura que motiven la participan de lectores con ceguera y baja visión a fin de que se sientan partícipes de la sociedad en la que se encuentran inmersos.

REFERENCIAS

- AQUINO Z. Silvia Patricia; García M. Verónica e Izquierdo, Jesús. (2012). “La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso”. *Sinéctica* [online]. 2012, n.39, pp. 01-21. ISSN 1665-109X.
- CENSO *Hispanoamericano de Recursos para Personas con Discapacidad Visual*. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/caidv/interedvisual/censo_de_recursos_gen.htm#Introducción
- CONSEJO Nacional para las Personas con Discapacidad. Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/pronaddis_2009_2012.pdf
- ESPAÑA G. (2009). *Directorio Nacional de Servicios Bibliotecarios y de Apoyo Educativo para Usuarios con Discapacidad Visual*. México: UPN.
- FEDERACIÓN Mexicana de Diabetes A. C. *Diabetes en números*. Recuperado de http://www.fmdiabetes.org/fmd/pag/diabetes_numeros.php
- H. Congreso del Estado de Tabasco. *Propuesta de Punto de Acuerdo de la Quincuagésima Octava Legislatura al H. Congreso del Estado de Tabasco referente al apoyo tecnológico para mejorar las condiciones de aprendizaje de las personas ciegas o con baja visión*. Villahermosa, Tabasco: H. Congreso, 2006. [7 p.]
- INEGI. Censo de Población y Vivienda, 2010. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27303&s=est>
- · —, Censo de Población y Vivienda, 2010: *Población total y su distribución porcentual según condición y causa de limitación en la actividad para cada entidad federativa y sexo*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27303&s=est>
- · —, Directorio Nacional de Asociaciones de y para Personas con Discapacidad. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/registros/sociales/dir_discapacidad.pdf
- · — *Mujeres y hombres en México 2011*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2011/MyH2011.pdf
- · — *Presencia del tema de discapacidad en la información estadística: marco teórico-metodológico*. Recuperado de <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/censos/marcoteorico3.pdf>

- INSTITUTO Estatal de Cultura de Tabasco. (2009). *Estadísticas de la Biblioteca pública del estado “José María Pino Suárez”*: Documento interno de trabajo. Villahermosa, Tabasco, IEC [34 p.].
- INSTITUTO Estatal de Cultura de Tabasco. (2009). La sala de Servicios Digitalizados para Ciegos y Débiles Visuales de la Biblioteca Pública del Estado “José María Pino Suárez”: Documento interno de trabajo. Villahermosa, Tabasco, IEC [12 P].
- OMS. (2013). *Ceguera y discapacidad visual*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>
- ONU. *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad: Asamblea General*. Recuperado de <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N94/119/99/PDF/N9411999.pdf?OpenElement>
- · —, La ONU y las personas con discapacidad: *Mandatos del programa de las Naciones Unidas sobre discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/dismand.htm>
- SANDOVAL S. “Somos invidentes” en *Revista del Consumidor*. Agosto 2005. Recuperado de http://www.profeco.gob.mx/revista/publicaciones/adelantos_05/invidentes_agoo5.pdf
- UNIVERSIDAD Juárez Autónoma de Tabasco. (2013). *Segundo Informe de Actividades*. (pp. 99-102). Dr. José Manuel Piña Gutiérrez, Rector.
- · —, (2008). *Plan de Desarrollo Institucional 2008 - 2012*. México: UJAT.

8 POLÍTICA DE ASISTENCIA ESTUDIANTIL EN ESTADUAL UNIVERSIDAD DEL SUROESTE BAHIA-BRASIL

OLIVEIRA¹, Juscilene Silva

FERRAZ², Maisa Melo

OLIVEIRA³, Izabel Cristina

Institución-UESB-Universidad de Estadual
do Sudoeste de Bahía – Brasil

RESUMEN

El UESB fue implantado el 14 de Julio de 2008, es un programa de acciones afirmativas, mediante resolución CONSEPE No. 36/2008, estableciendo las siguientes acciones: Sistema de reservaciones va combinado con cuotas adicionales en concurso vestibular para cursos de pregrado de UESB (Acceso), asistencia del estudiante (permanencia) e integración con la comunidad y el fortalecimiento de las acciones exteriores de asuntos comunitarios.

Entró en vigor el 17 de Diciembre de 2008 en la resolución del consumidor UESB No. 011/2008, que establece las reglas del programa de asistencia estudiantil. Para hacer esto, fue institucionalizado asistencia gerencia y asuntos estudiantiles (GAE) relacionados con el decano de extensión y asuntos comunitarios (proex).

La misión de la GAE es proponer, desarrollar y apoyar acciones tendientes a promover la integración y asistencia social a los estudiantes de graduación de UESB, con el fin de contribuir a la educación del estudiante y conocer las áreas estratégicas y las prioridades, en conjunción con otras estructuras de la universidad. Estas acciones son desarrolladas a través del apoyo a los estudiantes con becas de ayuda financiera, cursos libres en el área de idiomas y exactas, además de apoyo para la participación en eventos externos a nivel nacional e internacional. El incentivo a la formación y mantenimiento del movimiento también está presente en actividades estudiantiles.

Para el desarrollo de sus actividades el GAE está estructurado en los tres campus de la Universidad y el campus de Vitória, los asuntos subgerencia de estudiante (SAE) y la coordinación de la asistencia y el estudiante residencia (coche)

y los campus de Jequié e Itapetilanga las coordinaciones, sector y cuestiones de asistencia estudiantil (CAAE).

El personal administrativo del GAE está compuesto por un equipo multidisciplinario que pretende seguir el desarrollo académico de los estudiantes, diagnóstico y búsqueda de soluciones para la mejora de su perfil psicopedagógico y rendimiento académico.

8.1. ASISTENCIA DEL ESTUDIANTE EN UESB

8.1.1 Historia:

Buscando cumplir con las metas y objetivos propuestos en el plan de desarrollo institucional (PDI), el Consejo Superior a través de docencia, investigación y extensión (CONSEPE), UESB en una reunión celebrada en agosto de 2007, aprobaron el principio que el propio consejo debe implementar políticas de acción afirmativa y designó una Comisión para reunir a todos los otros ya existentes en la institución, con los representantes de la Pro Rectoría de Pregrado (PROGRAD), Decano de Extensión y Asuntos Comunitarios (PROEX), departamentos, comisiones y el Directorio Central de Estudiantes (DCE), para apoyar y sistematizar los debates, con el fin de proponer una política de acción afirmativa para ser disfrutados por sus miembros.

La Comisión considera las siguientes pautas para construir la política de acción afirmativa: 1) desarrollar y apoyar acciones que amplían las oportunidades de acceso para los estudiantes sin condiciones a la Universidad y su permanencia en él y contribuyan a la lucha contra la exclusión social; y, 2) reafirman la importancia de la educación pública inclusiva y define los mecanismos (incluyendo el debate sobre la reserva de vacantes o dimensiones) a utilizar para su implementación, a través de las políticas financieras de la Universidad y la infraestructura que satisfacer toda la demanda.

Durante el registro de estudiantes de UESB de fecha 2007.1, les fue aplicado un cuestionario, para obtener el perfil socioeconómico y étnico-racial, con miras a la implementación de acciones afirmativas en la institución. Fue recogido un total de 5.952 cuestionarios, incluyendo 760 estudiantes del *campus* de Itapetinga, 1.859, Jequié y 3.333, en Vitória da Conquista.

Los datos generales relativos a los tres *planteles* del punto UESB con el siguiente perfil de los alumnos: (a) *étnica* -negro mayoría 3.822 (negro y marrón), blancos, 1.900-indígenas 83 y 147 amarillos; (b) *Grupo de edad* de 20 a 30 años

3018; (c) *género* – alumnas 3.196, 2.756 eran hombres; (d) *las personas con discapacidad* – 32 (físico, mental, auditiva y visual). Teniendo en cuenta la situación económica, los puntos a un ingreso mensual de los salarios mínimos de 3 a 5.

Es así como se implanta el 14 de julio de 2008 UESB el programa de acciones afirmativas, mediante resolución CONSEPE N° 36/2008, estableciendo las siguientes acciones: sistema de reservas vaga combinado con cuotas adicionales en concurso vestibular para cursos de pregrado de UESB (acceso); Estudiante de asistencia (permanencia) e integración con la comunidad y el fortalecimiento de las acciones exteriores de asuntos comunitarios.

Así como a todas las universidades del estado de Bahía. UESB no tiene una línea específica para la política de acción afirmativa, incluso para el programa de asistencia estudiantil, los recursos para gestionar las gerencias de servicios estudiantiles son transferidos del gobierno del estado a la financiación de la Universidad.

Para manejar las acciones del programa de asistencia estudiantil, se encarga la Pro rectoría de extensión y asuntos comunitarios (PROEX) oficina que fue desplegada para ayudar a la gestión y asuntos estudiantiles.

8.1.2. El servicio administrativo y sus programas

Responsable de fomentar políticas internas dirigidas a estudiantes, gestiona acciones para activar el programa de asistencia estudiantil de UESB y coordina las actividades de integración y participación de la comunidad estudiantil en la vida académica.

Misión: Promover acciones dirigidas a la integración y asistencia social a los estudiantes de UESB, con el objetivo de desarrollar los subprogramas de permanencia; Rendimiento académico; Ocio, cultura y deporte; Así, asuntos estudiantiles para satisfacer estudiante exige estratégicamente en conjunción con otras estructuras de UESB.

Visión: Ser una gestión autónoma, dinámica, unida y dialogal, compromete a la institución y con los alumnos, con el objetivo de llegar al lugar de Dean para proporcionar una mayor accesibilidad y amplitud para el programa de asistencia y de Asuntos Estudiantiles.

Para el desarrollo de sus actividades y la gestión de asistencia estudiantil (GAE) está estructurado en tres campus de la Universidad y el *campus* de Vitória da Conquista están basado en la gestión, los asuntos Subgerencia de Estudiante (SAE) y la Coordinación de la Asistencia el Estudiante y Residencia (CAR) tiene campus de Jequié y Itapetinga las Coordinaciones Sectoriales de los Sujetos y Estudiante de Asistencia (CAAE). Además el personal administrativo del GAE está

compuesta por un equipo multidisciplinario conformado por profesionales en el campo de la psicología, pedagogía y Asistencia Social, en todos los tres planteles.

Como su estructura explícita, asistencia de gerencia y asuntos estudiantiles se divide en 2 distintos programas de asistencia de estudiantes y asuntos estudiantiles.

8.1.2.1 Programa de asistencia estudiantil

El GAE administra y gestiona los recursos y las acciones del programa de asistencia estudiantil (PRAE/UESB). El PRAE consta de cuatro subprogramas, como UESB (2008), en su resolución n° 011/CONSU 2008: permanencia; Rendimiento académico; Cultura, recreación y deportes; y asuntos de la juventud. Los PRAE y está dirigido a estudiantes de graduación UESB demostrable para ser socialmente y económicamente desfavorecido.

8.1.2.1.1

El subprograma de permanencia tiene como objetivo implementar la acciones relativas a la condiciones de acceso, permanencia y finalización de cursos en UESB, a estudiantes de la graduación, que demuestren estar necesitados, económicamente y socialmente, en el perspectiva de inclusión social hacia la comprensión de acciones a facilitar vivienda, transporte, comida, cuidado de la salud, guardería y accesibilidad. En este subprograma son los estudiantes seleccionados, dentro de las características presentadas anteriormente, para recibir subvención con varios valores, según su especificidad.

Están actualmente disponibles mediante aviso público, el apoyo anual siguiente:

- Residencia Universitaria
- Ayuda de permanencia
- Ayuda de vivienda
- Cupones para alimentos
- Ayuda de transporte urbano
- Ayuda de transporte interurbano

8.1.2.1.2

El subprograma en rendimiento académico tiene como objetivo promover la participación política, promover acciones académicas de inclusión digital, las iniciativas de enseñanza de lengua y seguimiento psicología.

A través de este subprograma se ofrecen:

- Ayuda de emergencia: prestación económica concedida de conformidad con los criterios establecidos en el aviso público los alumnos anuales que eventualmente califica como de escasos recursos económicos.
- Seguimiento con el equipo multidisciplinar compuesto por un trabajador Social, educador y psicólogo.
- Cursos libres de inglés, español, producción de textos, Ciencias de la computación, ortografía y gramática de la lengua inglesa, matemáticas, entre otros- y los estudiantes de pregrado asistencia de UESB pueden participar como estudiante o como profesor libre viajar con Monitor, desde probar los conocimientos en el área deseada.
- Diseño de intervención y orientación a la discapacidad de aprendizaje – PIODA. La meta de PIODA corresponde para intervenir y orientar a los estudiantes con discapacidad, contribuyendo a mantener el rumbo y ofreciendo una perspectiva fresca sobre enseñanza y aprendizaje de aprendizaje.

8.1.2.1.3

El subprograma de ocio, cultura y deporte se pretende vigilar las acciones de educación deportiva, estableciendo actividades de ocio y alentando la formación cultural, en consonancia con las políticas implementadas por UESB. Además, realiza para la provisión de espacios físicos de gestión de la institución para llevar a cabo actividades culturales, deportivas y ocio promovido en colaboración con la comunidad estudiantil.

8.1.2.1.4

Por último, el subprograma de asuntos de la juventud se centra en la promoción de iniciativas de orientación de carrera para el mercado laboral, así como guía y discutir acerca de cómo prevenir los factores de riesgo, medio ambiente, política, ética y ciudadanía, salud, sexualidad, dependencia química, respeto a la diversidad étnica y racial, libertad de creencia, de expresión y organización, las especificidades de género y orientación sexual.

A través de este subprograma se ofrece el **Programa universidades** en aviso anual permite a los estudiantes la oportunidad de coordinar proyectos propios para ser implementados en las comunidades y los municipios circundantes. Los proyectos pueden ser de diferentes áreas tales como: Social Media, tecnología y producción, el medio ambiente, derechos humanos y justicia, trabajo, educación y salud.

Según UESB (2008) en el art. 11, la resolución n° 011/2008 consumidores que: Para facilitar el desarrollo de los subprogramas establecidos en esta reso-

lución, se publicarán anualmente en edictos propios, elaborados por el Comité Directivo, integrado por el Departamento de la Universidad, un representante de la Pro-Dean de posgrado y Arte han establecido en el arte del servicio social. 4, con representantes de todos los planteles, colocándolos a enviar informe anual a los consumidores. (UESB, 2008, p. 6)

8.1.2.2 programa de Asuntos Estudiantiles

El Sector de servicio estudiantil apoya la presentación de trabajos de carácter científico o técnico a nivel nacional, eventos científicos, y también en el extranjero, para alumnos de cursos de pregrado que han aceptado formalmente trabajos UESB por el Comité Organizador del evento. Además de la ayuda con el pago de la inscripción y otorgamiento de los pasajes.

Los resultados obtenidos a través del apoyo para la participación en eventos de estudiantes que han aprobado debidamente trabajo en otras instituciones están aumentando cada año.

Cada año el GAE promueve el encuentro de los estudiantes a la socialización de la participación en eventos (PRAE-EASPE/UESB). El EASPE promovido por los estudiantes puede divulgar los acontecimientos de los que participaron y los documentos que se presentaron con la colaboración de la institución. Es un evento multidisciplinario, cubriendo las distintas áreas de conocimiento, para así proporcionar una gama de posibilidades al alentar la práctica de la socialización de experiencias y conocimientos, capacitar a un despertar nuevo y buscar las posibilidades que se abren a través de la producción científica, apertura de caminos posibles para ser cada vez más crítica, activa y participando en la vida académica de UESB y conscientes de las numerosas oportunidades que ofrece fuera del alcance de esta institución.

ARTÍCULOS FINANCIABLES:

- d. Transporte institucional (vehículo de la Universidad)
- e. Tercer transporte (Overland pasaje; Billetes de avión o vehículo arrendado)
- f. En el evento precios entradas
- g. Impresión de Banner o cartel

Para permitir una mejor gestión de este programa, apoyo a estudiantes para participar en eventos externos se dividen en dos líneas diferenciadas:

LÍNEA 1

Participación en eventos científicos y/o tecnológicos, en Brasil o en el extranjero, para la presentación de documentos.

LÍNEA 2

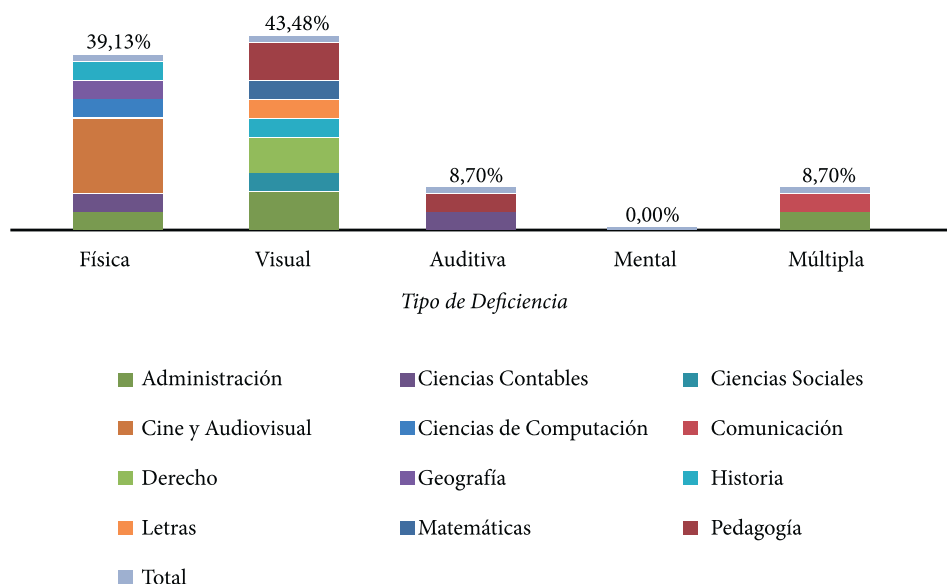
Participación en eventos nacionales de los cuerpos de estudiantes.

Las organizaciones estudiantiles que son debidamente estructuradas pueden obtener apoyo del sector regular a la promoción de eventos en el campus, a través de recursos financieros centros disponibles para académicos. Además, cada entidad Student accionista de xerox y mensual impresiones.

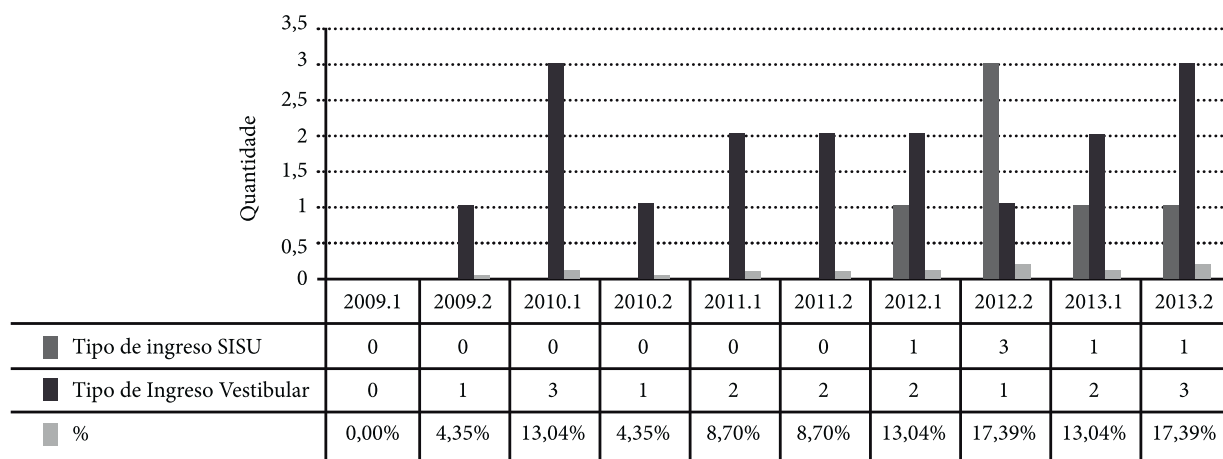
Otra actividad del programa de asuntos de estudiantiles es la semana de la integración en colaboración con varios otros sectores, que se lleva a cabo a inicios del semestre con el objetivo de recibir e integrar a la comunidad académica a los estudiantes que ingresan a la Universidad. Para ello, se promueven varias acciones: talleres, cursos cortos, conferencias, ruedas de conversación, espectáculos, culturales y deportes, entre otros.

Con respecto a la inclusión de personas con discapacidad, las políticas de acción afirmativa de UESB, ha contribuido a la admisión y permanencia de esta población, según la siguiente tabla:

Gráfico: desactivado persona: tipo/Licenciatura



En relación al tipo de ingreso es a partir del año 2012 que comenzaron las entradas a través del sistema de cuotas adicionales desde el UESB (2012) sólo implementó el sistema de ticket a través de este modo a partir de este año.



8.2 RESULTADOS OBTENIDOS POR LAS POLÍTICAS DE ASISTENCIA ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA EN EL AÑO 2013

8.2.1 Asuntos Estudiantiles

Tabla 1 – Participación en eventos en el año 2013

| <i>Campus</i> | <i>Quant de beneficio</i> |
|----------------------|---------------------------|
| Itapetinga | 540 |
| Jequié | 597 |
| Vitória da Conquista | 3.471 |
| TOTAL | 4.212 |

Fuente: UESB/GAE/SAE, 2013.

Estos estudiantes apoyados, son quienes han recibido la ayuda internacional, y suman hasta finales de noviembre de 2013 a 31 estudiantes.

En cuanto a eventos nacionales, 167 estudiantes se han beneficiado para presentación de trabajos.

Haciendo un análisis de apoyo para la participación en eventos externos, observamos que fueron desplegadas por la Universidad estas concesiones de acuerdo a la cantidad de estudiantes que buscan este tipo de ayuda, misma que ha crecido cada año.

En cuanto a la ayuda otorgada a los estudiantes con respecto a la línea 2, vemos en la tabla 2 como se puede atender en base a los diferentes campus y la cantidad de beneficiados para participación en eventos externos:

Tabla 2 -Soporte para cuerpos del estudiante en el año 2013

| <i>Campus</i> | <i>Quant de beneficio</i> |
|----------------------|---------------------------|
| Itapetinga | 540 |
| Jequié | 597 |
| Vitória da Conquista | 3.471 |
| TOTAL | 4.212 |

Fuente: UESB/GAE/SAE, 2013.

Hacer un análisis de la ayuda concedida a cuerpos estudiantiles, observamos que este apoyo ha crecido cada año. Destacamos, que a partir de 2011 son concedidos a los cuerpos del estudiante (centros académicos-CAs y Med activo), de cada curso, una cuota mensual de impresiones (100 para el ACS) y 200 para el DCE y xerox (300 copias para el ACS) y 500 copias de la DCE.

Como en la Semana de integración se lleva a cabo en dos períodos del año, al principio del primer y segundo lugar académico de cada semestre. Este año se realizaron talleres, cursos cortos, conferencias y torneos deportes. A través de la Asociación con la coordinación de cultura, en el campus de Victoria de Conquista fueron realizadas las siguientes acciones: presentación de la Coral UESB, etapa abierta con representaciones artísticas, taller de tela acrobática, danza del vientre, entre otras acciones. En el Centro las estudiantes fueron realizadas las siguientes acciones en la semana de integración: cortos cursos, conferencias, ruedas de conversación, mesas redondas, exposiciones, películas, etc. La participación que hubo fue alrededor de 500 estudiantes.

En el campus Itapetinga, hubo la realización en la primera mitad de una Gymkhana, que tuvo una participación efectiva de los estudiantes.

En el campus de Jequié, sucedió en la primera mitad para llevar a cabo las siguientes acciones: taller de Sttep; Muestra las actividades de las organizaciones estudiantiles; Solidaridad práctica-donación; Taller de Janice línea; Taller de evaluación funcional; Conceptos básicos del teatro; Taller de danza contemporánea; Taller nueva ortografía; Taller de Software de Linux. En este sentido, hubo una audiencia de 206 participantes y los certificados fueron emitidos a un total de 43. En la segunda mitad, hubo un intento de realizar un “trueque”, que debido a las largas vacaciones y no se podría sostener; sin embargo, otras acciones se llevaron a cabo, como por ejemplo: solidaridad práctica-sangre donación; Taller de origami; Velada de Letras. Un total de la participación de alrededor de 100 alumnos.

Como representante de PROEX/UESB en el Foro de etapa de Victoria de la Conquista había toda la articulación, organización y viabilidad de UESB en VI Feria de etapa de Victoria de Conquista, en Federal y tecnológica Instituto de Bahia (IFBA). La UESB igualmente lo realizó a través de las siguientes actividades: torneo deportes y núcleos de asistencias.

En cuanto a participación en el II Seminario de UESB estudiantes de asistencia, hubo la participación de 72 estudiantes y 11 técnicos que forman parte de la gestión de asistencia y de Asuntos Estudiantiles, participaron en las discusiones y recomendaciones sobre los siguientes temas de los grupos de trabajo (Gts): programa de vivienda GT 1-Universidad; GT 2 – programa de cultura, deporte y ocio; GT 3 – presupuesto público y la autonomía universitaria; GT 4-salud programa y biopsicosocial; GT 5 – programa de alimentos; GT 6-programa de participación en eventos; Movimiento estudiantil 7-la de GT; Rendimiento académico-8 GT: acceso y permanencia.

Con respecto al programa universidades este año de 2013 en todas las escuelas, los estudiantes se han beneficiado a través del PROEX, para ambos proyectos y en los municipios circundantes a los campus, en las áreas de los medios de comunicación, tecnología y producción, el medio ambiente, cultura, derechos humanos y justicia, trabajo, educación y salud. En la Tabla 03 se presentan los proyectos aprobados en el año 2013, así como información sobre los cursos que presentan proyectos, la cantidad de estudiantes activos en cada proyecto, los lugares y de beneficio público.

Tabla 03 -Programa de universidades-año 2013

| <i>Cam- pus</i> | <i>Curso</i> | <i>Proyectos</i> | <i>Estudian- tes N° activos</i> | <i>Cantidad de público beneficia- do</i> | <i>Localizaciones a la que sirve</i> |
|---------------------|-------------------------|---|---|--|--|
| ITA | Biología | Los dueños de la basura: PET botellas, basura o riqueza?; Ocupación: Biólogo perspectivas y reto para el siglo 21; Enfermedades tropicales: avanzar en la prevención de la patología; | 10 | 450 | Itapetinga, Vitória da Conquista |
| | Ingeniería de alimentos | Mejorar la calidad de los almuerzos escolares a través de la aplicación de buenas prácticas de fabricación y técnicas de utilización; | 4 | 100 | Jacaraci, corderos |
| | Pedagogía | Técnica musical y musicalidad como herramienta en la prevención de enfermedades | 5 | | |
| | Química | Uso de la química para la promoción de la ciencia, contribuyendo al desarrollo social y ambiental y ciudadanía a través de talleres | 3 | | |
| JQ | Biología | Frutería del pozo: jardín de la escuela | 5 | | |
| | Educación física | Ancianos activos y felices: una propuesta para la salud y calidad de vida en el envejecimiento; Vida saludable de ejercicio físico; | 10 | 130 | Jequié, meseta |
| JQ | Enfermería | La influencia de la educación sanitaria sobre la calidad del uso del servicio móvil de urgencia; Pie diabético: un paseo por prevención, educación y atención; Salud de los ancianos: cuidar una propiedades de envejecimiento saludable; | 13 | 1000 | Jequié, Itiruçu |

| | | | | | |
|-----|-------------------------|---|----|------|---|
| | Farmacia | Producción de detergentes biodegradables, plantas medicinales como una opción terapéutica a la población; Uso racional de medicamentos y plantas medicinales: mitos y verdad; Uso racional de los medicamentos en las escuelas; Uso racional de las plantas medicinales y remedios herbales; | 23 | 300 | Jequié, meseta de Vitória da Conquista, Jacaraci, |
| | Letras | Comprensión del lector de curso en inglés | 4 | | |
| | Medicina | Drogas: quién informa, evita; Implicaciones del embarazo en la adolescencia; | 7 | 100 | Meseta, Ilhéus |
| | Odontología | Dengue: se reúnen para combatir; Implicaciones del embarazo en la adolescencia; | 6 | 1000 | Corderos, Jequié, Vitória da Conquista |
| | Pedagogía | Espacio lúdico: fábulas y cómic en la sala de espera | 3 | 100 | Isleños, Jequié |
| | Sistemas de información | ¿Oxe, Linux? «Software libre en la escuela pública» | 4 | 100 | Jequié |
| VDC | Agronomía | Alternativas viables para la agricultura familiar en el semiárido; Educación ecológica para los pequeños agricultores; Gestión de huertos ecológicos en la agricultura familiar; Alternativa a los métodos de control químico de plagas y enfermedades de las plantas en pequeñas propiedades; Prácticas alternativas para el control de enfermedades y plagas en la agricultura; Prácticas sostenibles: compostaje y orgánicos jardín, higienização la elaboración de alimentos, manejo de suelos y producción de heno y ensilaje; Emprendimiento y técnicas de producción en la agricultura | 32 | 1500 | Vitória da Conquista, Jacaraci, meseta, Barra da Estiva, Anagé, Piatã |

| | | | | | |
|----------|---|---|------|---|--|
| VDC | Ciencias de la computación | Taller y seguridad en Internet; UNIVESO | 6 | 90 | Meseta |
| | Derecho | Asistencia legal popular Universidad-AJUP; Formación de la asistencia social municipal: aproximación a la explotación sexual/abuso, alienación parental y la intimidación; Sensibilización y orientación jurídica: desarrollo social en las relaciones del consumidor; Orientación sobre acceso a la justicia; | 20 | 150 | Vitória da Conquista Jequié, meseta, corderos, São Paulo |
| | Ingeniería Forestal | El árbol en el contexto urbano, principios de educación ambiental y despliegue; | 5 | 300 | Vitória da Conquista, Anagé |
| | Filosofía | Nietzsche y el arte | 4 | | |
| | Matemáticas | Triángulo, una figura única, ajedrez en la escuela primaria; | 4 | 200 | Vitória da Conquista |
| Medicina | Dejar el corazón venza; Salud durante toda la vida: promoción a todas las edades; En el camino: la salud Universidad de promoción de la salud en el estado sudoeste de Bahía; | 15 | 2500 | Caatiba, Vitória da Conquista, Jitaúna, Jequié, Piatã | |

Fuente: UESB/GAE/SAE, 2013.

8.2.2 Asistencia estudiantil

Datos cuantitativos relacionados con el anuncio público de licencia y la selección de este año se distribuyen en la tabla 04 mostrada en la parte inferior. Cabe destacar que todavía estamos en el proceso de evaluación y el número de candidatos no contempla la inscripción en la tercera etapa del proceso de licitación.

Tabla 04: Número Total de registros/seleccionado 2013

| CAMPUS | AVISO PÚBLICO | INSCRITOS | HABILITADO | SELECCIONADO |
|------------|---------------|-----------|------------|--------------|
| VCA | 079/2013 | 206 | 100 | 55 |
| Itapetinga | | 104 | 74 | 26 |
| Jequié | | 198 | 149 | 37 |

Fuente: UESB/GAE/2013

A través de las ayudas concedidas a través de la permanencia del subprograma, se presenta en la tabla 05:

Tabla 05 – Total de becas por campus, año de 2013

| BOLSOS | VITÓRIA DA CONQUISTA | ITAPETINGA | JEQUIÉ | TOTAL |
|--------------------------------|----------------------|------------|--------|-------|
| PERMANENCIA | 3 | 1 | 4 | 8 |
| VILLA | 77 | 28 | 59 | 164 |
| FUENTE DE ALIMENTACIÓN | 70 | 20 | 37 | 127 |
| TRANSPORTE URBANO | 27 | 5 | 23 | 55 |
| TRANSPORTE INTERURBANO Y RURAL | 9 | 9 | 10 | 28 |
| RESIDENCIA UNIVERSITARIA | 11 | - | - | 11 |
| TOTAL | 197 | 63 | 133 | 393 |

Fuente: UESB/GAE/CAR, 2013.

Los datos han cambiado a finales de diciembre de 2013 y en 2014 durante el 1er semestre, ya que los avisos escritos durante estos años, han dado un aumento en el número de beneficiarios. La predicción del número de beneficiados becarios para finales de 2014, es 488 beneficiarios y habilitada beneficiará cerca de 800.

Actualmente, sólo el campus de Victoria de Conquista cuenta con una sala de residencia, como pudo observarse en la tabla 05, sin embargo, este modo de saludo se está implementando en otros campus.

Teniendo en cuenta la permanencia del subprograma fueron invertidos R \$ 897.020.00 (ochocientos noventa y siete mil, veinte reales) en el pago de la ayuda

alimentaria, vivienda, transporte, emergencia; el número de becarios incluido era variante, porque hay casos de estudiantes que no logran ser eruditos por las más diversas razones, a saber: por bloqueo, abandono o finalización de curso; por no responder a las obligaciones de un académico del estudiante; cambiando para mejor, en el nivel socioeconómico familiar, no cumplen con el criterio de ingreso *per capita*; por solicitud voluntaria de Beca propia, entre otros. Había también la incorporación de nuevos compañeros en los meses de agosto y octubre, contemplada respectivamente en la primera y segunda etapa de la selección de este año.

Ahora bien, considerando las solicitudes de pago de los becarios en 3 *escuelas*, dentro del plazo mencionado anteriormente en el informe, el pago de las becas fue suavemente, excepto demoras generadas en la implementación y el funcionamiento del nuevo sistema de pagos del estado, FIPLAN.

En el caso de cursos libres, creados con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes con la ayuda de PRAE, ampliar sus conocimientos y mejorar sus perspectivas, tanto como profesionales, académicos y personales, incluso en este año de 2013 hemos invertido R \$ 24.080.70 (veinticuatro mil ochenta reales y setenta centavos) en el pago de los monitores de los *planteles* de Jequié y Vitória da Conquista. En cuanto a gasto en alimentos para los monitores y material xerográfico tuvo un costo de R\$ 698,38 (seiscientos noventa y ocho reales y treinta y ocho centavos). Dado el subprograma cultura, ocio y deportes les ofrecemos cursos de danza del vientre, fotografía, fútbol sala y el teatro en el *Campus* de Jequié y Vitória da Conquista. Fueron invertidos R \$ 4.826.00 (cuatro mil ochocientos veinte seis reales) para el pago de los monitores de estos cursos. En Itapetinga los cursos libres no se llevan a cabo, debido a dificultades en relación con el espacio físico para el funcionamiento del mismo.

Los cursos que se ofrecieron en Jequié y Victoria de Conquista, así como las cantidades de alumnos matriculados en cada modo pueden ser observados en la tabla 06.

Tabla 06 – matriculados en cursos libres, campus de Jequié y Vitória da Conquista

| CURSOS gratuitos ofrecieron en 2012.2 (hasta marzo de 2013) | Número de alumnos matriculados |
|--|---------------------------------------|
| INGLÉS NIVEL I | 20 |
| ESPAÑOL NIVEL IV | 20 |
| PRODUCCIÓN DE TEXTOS | 20 |
| INFORMÁTICA | 35 |
| FOTO | 14 |

Fuente: UESB/GAE/2013

Hemos de señalar que es en el proceso de registro, en el campus de Jequié, para la formación de grupos de cursos:

- Ortografía y gramática: 20 vacantes
- Ordenadores-LINUX/LIBREOFFICE: 40 ranuras
- Básicos de matemáticas I – revisión primaria II: 20 vacantes
- Matemáticas básicas II – revisión secundaria: 20 vacantes

Con respecto a las actividades del equipo multidisciplinario, específicamente, la intervención diseño y orientación a la discapacidad de aprendizaje (PIODA), fue lanzado con el objetivo de subsanar las dificultades de aprendizaje presentadas por los estudiantes asistidos por el programa. Este proyecto opera en los tres campus de la institución y se divide en 3 pasos, que son: socialización, participación y motivación. Sobre la socialización, realizada en 3 *Campus*, cuestionarios fueron distribuidos a todos los estudiantes en la asistencia. El propósito del cuestionario era identificar a los estudiantes que tienen discapacidades de aprendizaje y sus causas. En el discurso de los estudiantes que denunció haber tenido dificultades de aprendizaje fueron convocados, vía correo electrónico y por teléfono, para un servicio único, que tenía el propósito de identificar las causas de las dificultades presentadas.

Se pudo ver que las causas son variadas, entre ellas fueron encontradas: inatención, la ansiedad, incertidumbre, timidez, dificultad de base en escritura, desorganización, impulsividad, dificultad en relaciones e interacciones sociales, dificultad de base en la zona de exactas, memoria, dificultad de la base de interpretación, intolerancia en frustración, problemas orgánicos (comida), conflictos , familia, problemas en relaciones en grupo, dificultades financieras, dificultad en expresarse, problemas orgánicos (visión), impaciencia.

Entre las causas citadas, la parte más recurrente fue problemas de aprendizaje, que factura propia solos o acompañados por el otro. En la motivación, la fase final del proyecto aún no ha desplegado, funcionamiento de grupos educacionales se formará con los estudiantes cuyo objetivo será promover la autonomía de las personas que sirven, promover el autoconocimiento, relaciones interpersonales y, en particular, ayudar en la resolución de los problemas que enfrenta.

En el Campus de Victoria de Conquista, en cuanto a datos cuantitativos tienen los siguientes: de los 148 académicos que asistieron al programa, 137 respondieron el cuestionario; 79 señalaron dificultades de aprendizaje y fueron convocados a la intervención. De estos, 41 asistió a la reunión y confirmaron para participar. Aún en el plantel citado anteriormente, teníamos 13 asistencias por demanda espontánea y 3 llamadas reenviadas por el pedagogo de la industria.

En el campus de Jequié tenía 108 estudiantes convocados para la intervención, 105 confirmaron sus dificultades. También hubo 19 llamadas generadas por demanda espontánea.

En Itapetinga fueron 88 estudiantes que respondieron el cuestionario aplicado. De estos, 53 presentan dificultades. Todos los estudiantes que tienen dificultades será encaminados para el paso de la motivación.

En la reunión de los estudiantes con educación especial enfatizaron como necesidades la mala estructuración de la institución con respecto a la accesibilidad, tales como la falta de elevadores en los módulos de piso, rampas de discapacidad en la entrada de los sectores de libre acceso de los usuarios de silla de ruedas, mala estructuración de acceso a las rampas existentes, dificultad de acceso entre los módulos, baños sin adaptación o mal adaptados. Además hay retos metodológicos que deben ser superados por los maestros cuando se trata del día a día en el aula, en el caso de los discapacitados visuales, problemas de audición o del habla, ya que no hay suficientes adecuaciones curriculares para la atención.

REFERENCIAS.

- ADAMS, M.A. (2004) *El concepto de Sociedad Civil: en busca de una organización de repolitización y sociedad. v. 11*, São Paulo: ed. Especial.
- APPIO, Eduardo (2006). *Revisión Judicial de las políticas públicas en Brasil*. Curitiba: Juruá Editora.
- CORREIA, Maria V.C. (2010) "Control Social y el papel de las clases subalternas: fundamentales en el pensamiento de Gramsci". En: *Seminario Internacional "Gramsci y Popular movimientos*, Niterói-RJ. Seminario de movimientos Gramsci y Popular, 2010.
- SILVA, Reginaldo n. et al. (2007) *Programa de acciones afirmativas para UESB* (versión preliminar). Comisión de acción afirmativa/UESB. Vitória da Conquista.
- SILVEIRA, M.A. atribuíbles. *Diccionario informal*, Sept 24. 2008. disponible en: <http://www.diconarioinformal.com.br/imputavel>. Visitado el 03 de enero de 2014.
- UESB, ASPLAN. (2012) Informe de actividades. UESB. Vitória da Conquista.

9 POLÍTICAS DE CUOTAS DE ADMISIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESTADUAL DEL SUROESTE DE BAHIA

**FERRAZ¹, Máisa Melo / OLIVEIRA²,
Juscilene Silva / OLIVEIRA³, Izabel Cristina.)**

- 1- Gerente de Asistencia Estudiantil
- 2- Coordinadora de Asistencia Estudiantil
- 3- Coordinadora de Asistencia Estudiantil - UESB
Institución-UESB-Universidade Estadual
do Sudoeste de Bahia – Brasil

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo principal analizar la Política de Cuotas de la Universidad Estadual del Suroeste de Bahia (UESB) y buscar comprender si esta política ha contribuido para el acceso y la permanencia de los discentes con discapacidad. Para lograr los objetivos propuestos en la investigación se utilizaron instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo de origen exploratorio-descriptivo y teórico empírico. El estudio tuvo como *locus* empírico la Universidad Estadual del Suroeste de Bahía (UESB), y como interlocutores discentes con deficiencia, involucrados directamente en la política de cuotas de la Universidad. Algunos autores resaltan que la igualdad constitucional depende de la voluntad política de cumplir la ley, pero principalmente de la promoción de la diversidad entendida en todos sus aspectos inter seccionales (cultura, raza/etnia, inserción social, situación económica y regional), así, los/las gestores/as públicos/as y la sociedad por entero estarán concretizando lo que las mujeres, los/las negros/as, los discapacitados físicos, en fin, todas las víctimas de exclusión llevan buscando hace siglos – igualdad con el debido respeto a las diferencias, o mejor, a la diversidad. En este sentido, la investigación sobre el ingreso de personas con deficiencia en la enseñanza superior es fundamental para que se puedan evaluar las políticas de acciones afirmativas, específicamente las de personas con discapacidad, para promover el respeto y la reducción de las desigualdades.

9.1 LA PERSONA CON DISCAPADIA Y SUS DIFICULTADES HISTÓRICAS

Una de las principales víctimas de la exclusión social a lo largo de la historia de la humanidad es la persona con discapacidad. Mientras menos informado es el grupo social, menor es su aceptación hacia las personas con discapacidad y, en consecuencia, las condiciones que se ofrecen para su desarrollo junto al resto de la población son mucho menores.

Al estudiar y profundizarse en los interrogantes sobre las personas con discapacidad, se encuentran transversalmente los interrogantes sobre género y raza, o mejor diciendo, éste es transversal a los interrogantes sociales, de género y de raza o de cualquier otro factor de discriminación, que se agravan mucho más en razón de la discapacidad y del enorme abismo cultural que aísla desde hace siglos a las personas con discapacidad. Hay que tener en cuenta que alrededor de las personas con discapacidad, existen sus familiares y cónyuges, que a menudo, soportan hasta lo que no deberían, justamente en razón de la precariedad al acceso a los derechos que de hecho tiene el grupo de personas.

Varios interrogantes o problemas se pueden destacar al tratar las políticas públicas para personas con discapacidad, entre los cuales se resalta: aunque hayan políticas gubernamentales para personas con discapacidad, la sociedad todavía no consigue notar en todos sus ámbitos la real inclusión del discapacitado. En este sentido se puede evaluar que existe un problema, entonces hay dos vertientes que deben ser analizadas: la prisa en la implantación de la política, hecho que impide que el ambiente sea debidamente preparado; y, el poco control social.

No hay como forzar un proceso si no hay una preparación estructural y social de aquéllos que estarán insertados en ese medio. Esa prisa muchas veces se explica debido a las ganas políticas de mostrar resultados. Al mismo tiempo, la sociedad civil necesita involucrarse, de lo contrario los resultados en su mayoría serán insatisfactorios. Si por un lado los políticos no consultan a la sociedad, por otro lado, la sociedad tampoco opina. En ese sentido se hace necesario tener iniciativas proactivas, de participación activa, por parte de los involucrados de ambos lados.

Al mirar más atentamente la realidad de las personas con discapacidad, la sociedad consigue concluir que su inclusión social depende, sobre todo, de los esfuerzos comunitarios para que se llegue a la superación de los obstáculos que han sido impuestos natural y socialmente a esa parte de la población, porque los individuos que no participan activamente de la estructura socioeconómica no consiguen contribuir para el desarrollo social de forma efectiva.

Por lo tanto, se volvió necesaria la inserción de la persona con discapacidad en la vida social y económicamente activa de la población, a medida en que sus limitaciones naturales señalicen la posibilidad de seguir una vida considerada normal donde estén incluidas las oportunidades de convivencia en familia, de ejecución de un oficio, de disfrutar su tiempo libre y de otros actos propios de la rutina, como trasladarse por las calles, realizar operaciones financieras y todo lo demás que se considera parte de una vivencia amplia e irrestricta.

Sin embargo, la educación ejerce un papel primordial en la dignidad de cualquier ser humano, a través de ella el individuo aprende a conocer el mundo tal cuál le es impuesto o construido, como a sí mismo, definiendo con más precisión sus anhelos, la importancia de sus actividades y de qué manera podrá contribuir a la sociedad. De esa forma, el individuo con discapacidad y con diploma de universitario, adquiere una forma de superación y/o de reducción de sus obstáculos.

Por consiguiente, en el ámbito educacional, han sido implantadas políticas públicas para que se efectúe la corrección de discriminaciones que se han perpetuado a través de los siglos. En este sentido, esta investigación tendrá como foco la Política de Acciones Afirmativas, tema de gran importancia e intensamente discutido por la sociedad brasileña.

Por lo tanto, la introducción a la discusión sobre las acciones afirmativas en la agenda política brasileña es de suma importancia, ya que opera en un contexto de importantes desigualdades sociales y raciales. Las políticas sociales implementadas, destinadas a corregir las distorsiones perpetradas contra los negros, Afro descendientes, indígenas, *quilombolas* o discapacitados, son consideradas algo positivo.

Por lo tanto, es muy relevante para la Academia y para la sociedad en general, el estudio y análisis de la Política de Acciones Afirmativas tanto en el ingreso como durante la permanencia de las personas con discapacidad.

9.2 POBLACIÓN BAJO ESTUDIO Y SU RELACIÓN CON LA UNIVERSIDAD

La unidad de análisis de la investigación corresponde a la Universidad Estadual del Suroeste de Bahía, conocida como UESB, que integra los *campi* de las ciudades de Itapetinga, Jequié y Vitória da Conquista; la administración central se ubica en la ciudad de Vitória da Conquista. Para lograr los objetivos propuestos, una muestra de alumnos con discapacidad, debidamente inscritos en el campus de Vitória da Conquista, fueron investigados. Inicialmente, se pretendía seleccionar

50% (cincuenta por ciento) del universo de estudiantes con discapacidad de la UESB, campus de Vitória da Conquista, como se puede observar en el cuadro a continuación.

Cuadro – Demostración de la muestra recogida en los cuestionarios aplicados

| <i>Nº de discapacidades en la UESB por tipo</i> | <i>Nº Cuestionarios que serían aplicados</i> | <i>Efectivamente aplicados</i> | <i>%</i> | |
|---|--|--------------------------------|----------|-----|
| 28 | Física | 14 | 9 | 32% |
| 18 | Visual | 10 | 10 | 56% |
| 6 | Auditiva | 2 | 2 | 33% |
| 0 | Mental | 0 | 0 | - |
| 3 | Múltiple | 2 | 2 | 67% |
| 55 | | 28 | 23 | 42% |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos fornecidos por el NAIPD, 2013.

Sin embargo, debido a la dificultad de obtener el retorno de los estudiantes (público) de la encuesta, se hizo necesario redefinir la muestra para un estudio con el 42% (cuarenta y dos por ciento) del total de estudiantes con discapacidades en la UESB, campus de Vitória da Conquista.

Después de configurar los criterios para el análisis de selección de alumnos, se obtuvo un total de 23 (veintitrés) estudiantes encuestados, de los cuales: 9 con discapacidad física (32%), 10 con discapacidad visual (56%), 2 con discapacidad auditiva (33%) y 3 con discapacidades múltiples (67%).

Las acciones de levantamiento de información existentes y los datos relativos al Programa de Acciones Afirmativas y a la permanencia en la UESB, fueron respaldados a partir de los conceptos a que se hace referencia en la investigación, estos se iniciaron desde la búsqueda de las informaciones, lo que quedó más fácil debido al trabajo en el sector de la Gerencia de Asistencia y Asuntos Estudiantiles. Informaciones adicionales también fueron recogidas a partir de la lectura de artículos, periódicos, disertaciones y noticias vehiculadas por Internet. Otra información sobre el tema se consolidaron a través de la conversación con el personal involucrado tanto con el programa de acciones afirmativas como con la permanencia en la Universidad, también junto a los propios estudiantes con discapacidades, lo que permite una comprensión actualizada de política de la Universidad.

9.3 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Por medio de la investigación de campo llevada a cabo con estudiantes con discapacidad en la UESB, campus de Vitória da Conquista, se recogieron informaciones para el análisis de la política de admisión de las personas con discapacidad en la referida Universidad.

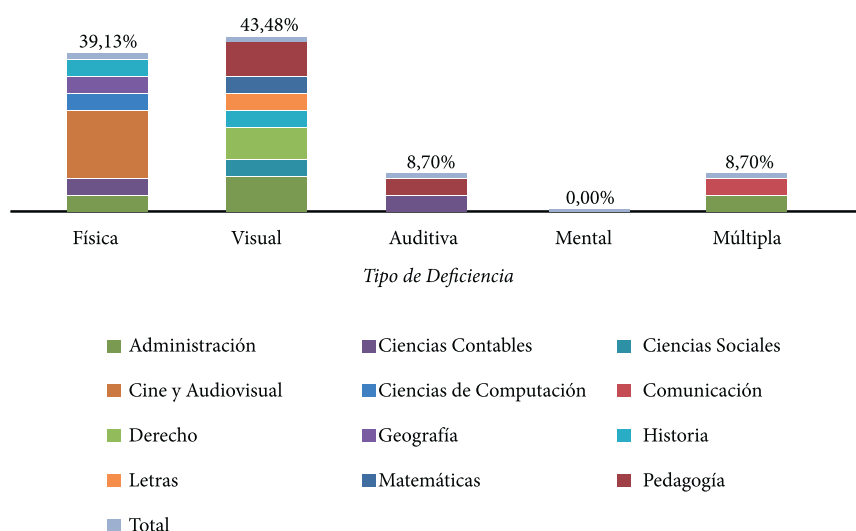
Para determinar si la política de acciones afirmativas de la UESB ha contribuido en la admisión y permanencia de los estudiantes con discapacidades, se levantaron datos con el fin de evaluar la política, teniendo en cuenta el perfil socioeconómico y académico de los estudiantes con discapacidades. Este perfil se ha descrito llevando en cuenta: datos personales, situación económica, acceso a los medios de comunicación, transporte, inscripción y acceso a la Universidad, asistencia estudiantil, además de los aspectos didácticos y pedagógicos.

9.3.1 Perfil de los discentes entrevistados.

9.3.1.1. Datos Personales

Según la muestra recogida con los estudiantes de la Universidad Estadual del Suroeste de Bahía (UESB), se diagnosticó que la mayor parte de los encuestados posee discapacidad visual (43.48%), seguida de los que poseen discapacidad física (39.13%), los de discapacidades múltiples y auditiva (8,70%), como lo demuestra el Gráfico.

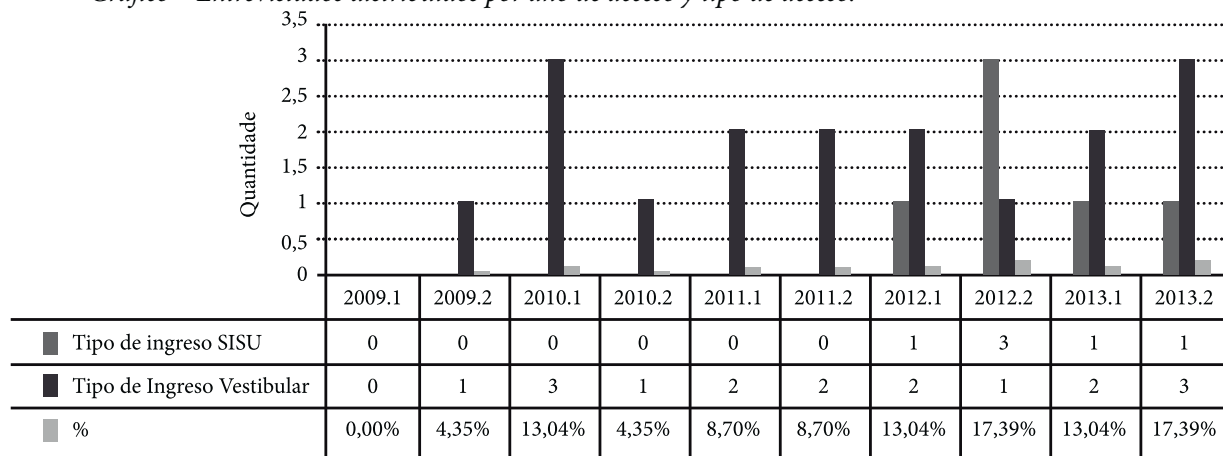
Gráfico – Entrevistados distribuidos por curso x discapacidad



Fuente: Investigación directa con los discentes con discapacidad en la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

Respecto al tipo de acceso, sólo a partir del año 2012 se iniciaron las entradas a través del Sistema de Selección Unificada (SISU), porque la UESB sólo implantó este sistema de acceso a través de esa modalidad a partir de ese año, lo que puede probarse a través de la tabla a continuación.

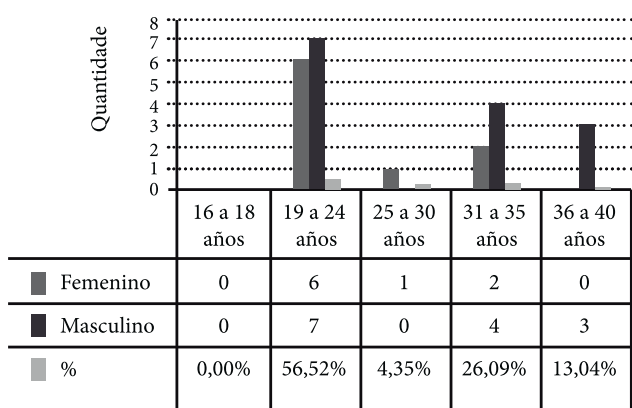
Gráfico – Entrevistados distribuidos por año de acceso y tipo de acceso.



Fuente: Investigación directa con los discentes con discapacidad en la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

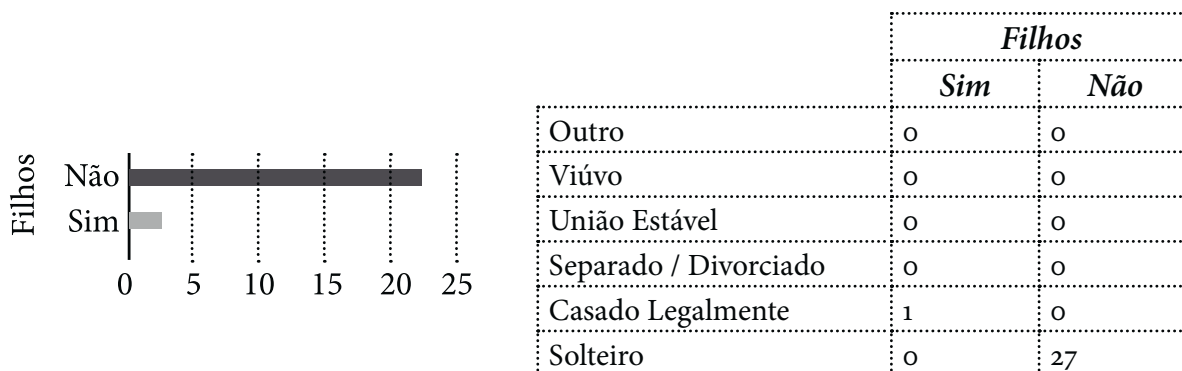
En lo que se refiere al sexo y edad de los encuestados y entrevistados, la mayoría son varones y se encuentran entre los 19 y los 24 años (56.52%) seguidos por los de 31 a 35 años (26,09%) y los de 36 a 40 años (13,04%) como se puede ver en el gráfico. De éstos, 95.75% no tienen hijos y sólo un 4,35% está legalmente casado con hijos.

Gráfico – Entrevistados distribuidos por edad y sexo.



Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

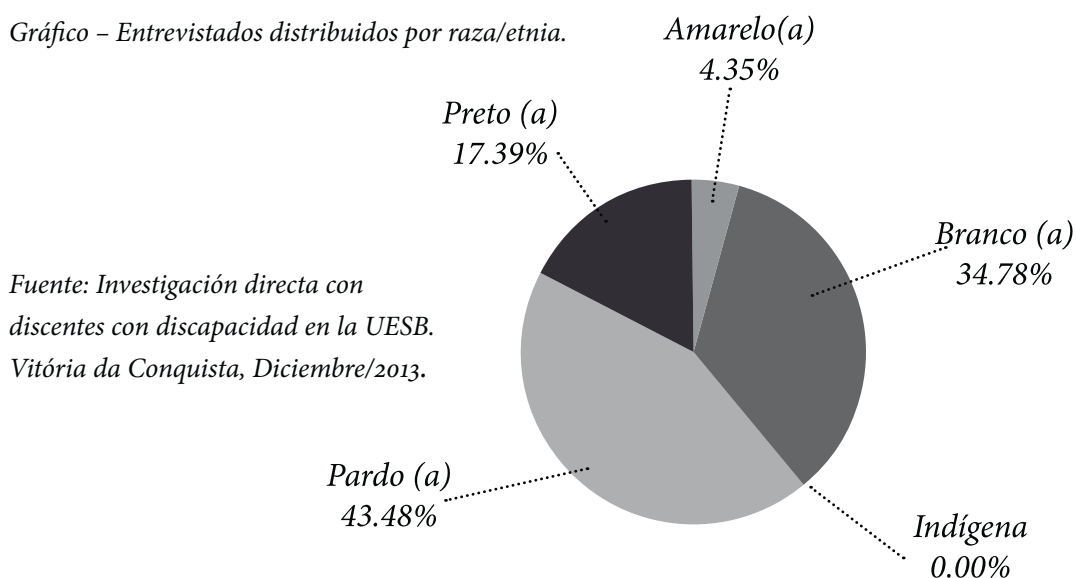
Gráfico – Entrevistados distribuidos por estado civil e hijos.



Fuente: investigación directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

En lo relativo a la raza y etnia de los encuestados se encontraron los siguientes porcentajes (gráfico 5): el 43.48% se consideran pardos; el 34,78% se consideran blancos; el 17,39% negros y amarillos 4,35%.

Gráfico – Entrevistados distribuidos por raza/etnia.



Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad en la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

Con respecto a la situación económica, el 39.13% son económicamente dependientes de los padres y la renta familiar corresponde a 1 (un) salario mínimo (tablas 1 y 2). Otros tienen independencia financiera y se hacen responsables de

parte o de la totalidad de los gastos del hogar, correspondientes al 30,43% y al 21,74%, respectivamente. La renta familiar varía, también, entre 1 (uno) a cinco (5) salarios mínimos, lo que corresponde al 26,09%, los mismos tienen de dos a seis dependientes de la renta.

Tabla 1 – Entrevistados distribuidos por situación económica

| Situación Económica | Familia con renta mensual estable | | Entrevistados | |
|--|--|-----------|----------------------|----------------|
| | Sí | No | Frecuencia | % |
| Dependiente financieramente de los padres | 9 | 0 | 9 | 39,13% |
| Dependiente financieramente de otros parentes | 0 | 0 | 0 | 0,00% |
| Independiente financieramente | 2 | 0 | 2 | 8,70% |
| Independiente financieramente y responsable por parte de los gastos domésticos | 6 | 1 | 7 | 30,43% |
| Independiente financieramente y responsable por todos los gastos domésticos | 4 | 1 | 5 | 21,74% |
| Otra situación | 0 | 0 | 0 | 0,00% |
| Total | 21 | 2 | 23 | 100,00% |

Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad en la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

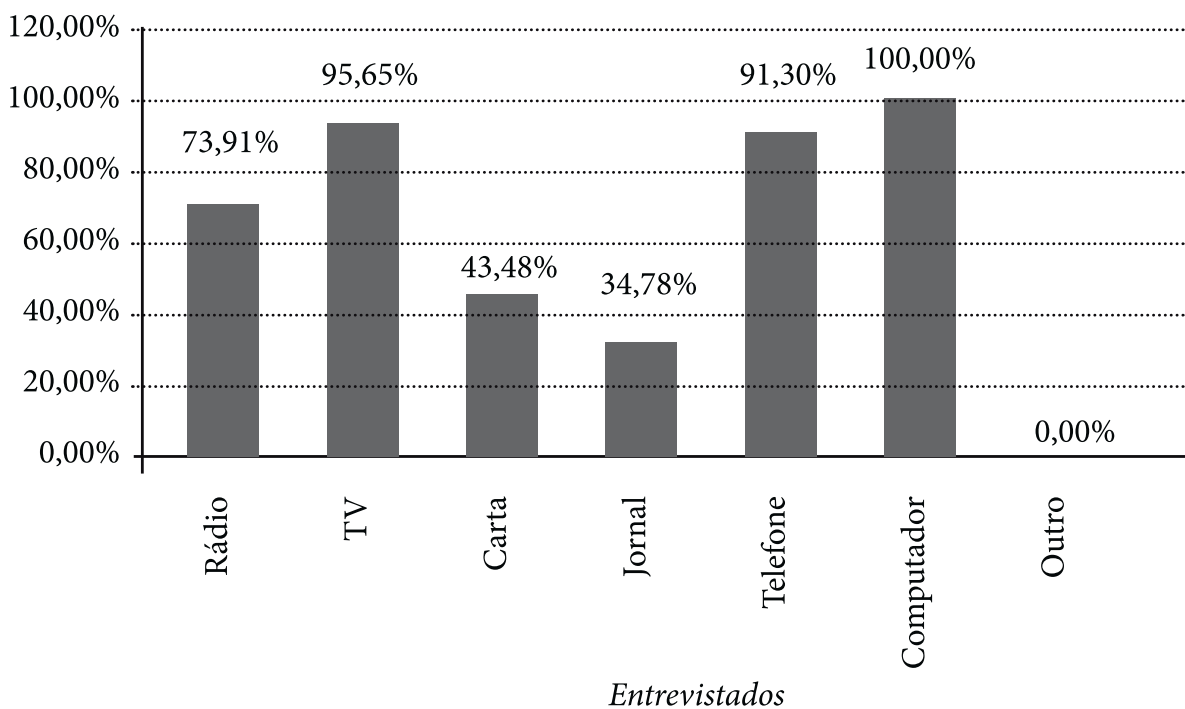
Tabla 2 – Encuestados distribuidos por renta.

| Renta de la familia | Nº de personas que dependen de la renta | Entrevistados | |
|----------------------------|--|----------------------|----------------|
| | | Frecuencia | % |
| hasta 1 salario mínimo | 1, 2 e 3 | 8 | 34,78% |
| de 1 a 2 salarios mínimos | 2, 3, 4 e 5 | 6 | 26,09% |
| de 2 a 5 salarios mínimos | 3, 4, 5 e 6 | 6 | 26,09% |
| de 5 a 10 salarios mínimos | 1 e 3 | 2 | 8,70% |
| sobre 10 salarios mínimos | 0 | 0 | 0,00% |
| ninguna renta | 0 | 0 | 0,00% |
| no respondió | 0 | 1 | 4,35% |
| Total | 0 | 23 | 100,00% |

Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad en la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

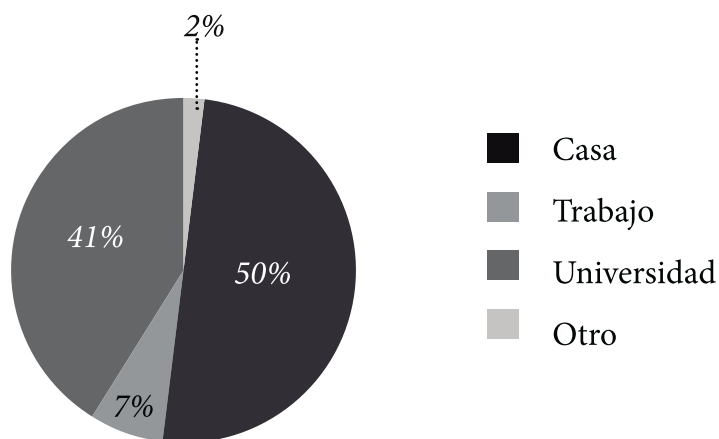
En cuanto a las herramientas de comunicación utilizadas, todos los encuestados informaron que usan el ordenador para llevar a cabo sus investigaciones, seguido por el uso de la TV (95,65%), el teléfono (91,30%), la radio (73,91%), las cartas (43,48%) y los periódicos (34,78%) En cuanto al sitio de acceso de estos medios, el 50% tiene acceso desde sus casas y el 41% tiene acceso en la Universidad. A la pregunta sobre la utilización de las herramientas de comunicación, si estas han contribuido en sus investigaciones todos informaron que sí. En este tema, es interesante resaltar los resultados que se obtuvieron respecto al uso de los medios de comunicación/carta/teléfono de radio: por carta, es posible comunicarse con los compañeros, tutores y profesores, lo que ayuda en el aprendizaje; a través de la radio, se puede tener informaciones sobre temas políticos, culturales, entretenimientos, entre otros; a través del teléfono, mediante los avances tecnológicos que se producido, se puede acceder a bases de datos, correo electrónico y otros.

Gráfico – Entrevistados distribuidos por instrumentos de comunicación utilizados.



Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013

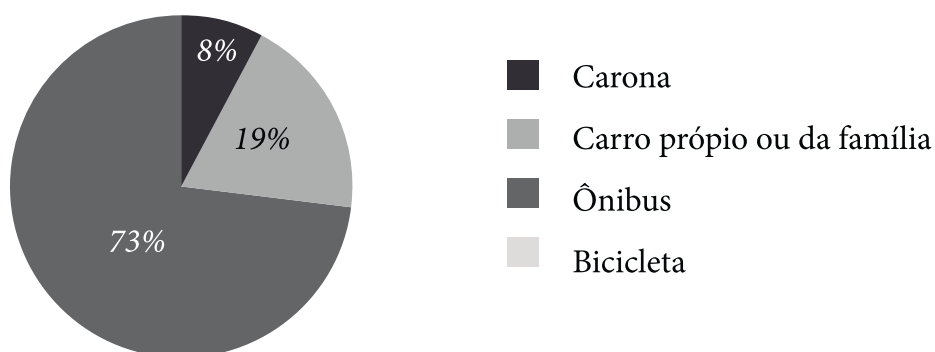
Gráfico – Entrevistados distribuidos por local de acceso a los instrumentos de comunicación.



Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

Respecto a los medios de transporte utilizados, el 73% informó que usa el transporte público (el autobús) para trasladarse. De los demás, el 19% y el 8%, utiliza vehículo propio o de la familia y el de otras personas que les hacen el favor de trasladarlos, respectivamente, como se puede observar en el gráfico 9. Cuando se les pregunta si el transporte utilizado cumple con sus necesidades, el 48% informó que sí y el 52% que no está de acuerdo a sus necesidades.

Gráfico – Encuestados distribuidos por tipo de transporte utilizado.



Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad en la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

Quienes respondieron que el transporte utilizado no cumple con las necesidades, señalaron los siguientes problemas: retraso en relación a horarios; exceso de pasajeros; alta velocidad; falta de preocupación por la seguridad de los pasajeros; condiciones del transporte inadecuado lo que causa averías constantes; la falta de solidaridad de los pasajeros, porque no ceden el lugar reservado, uno de los estudiantes comentó que “vuelven la cara y fingen que están durmiendo”; falta de profesionales en condiciones de operar el ascensor para sillas de rueda.

La Universidad como un centro de enseñanza, investigación y extensión puede realizar desde campañas de concienciación a transmitir a la comunidad académica interna y a la sociedad civil de la ciudad de Vitória da Conquista, respecto a las personas con discapacidad. De acuerdo con Appio (2006, p. 136) las políticas públicas pueden ser entendidas como un instrumento de ejecución de los planes y programas que orientarán la acción del poder ejecutivo y a través del cual los gobernantes intervendrán en la sociedad, buscando, principalmente, lograr los objetivos y los derechos previstos en la Constitución, sea ésta federal, estadual o municipal.

9.3.2 Acceso y admisión en la Universidad

Se verificó la importancia de las Asociaciones de Personas con Discapacidad, al ver que las mismas representaron, como se puede observar en la tabla 3, que el 26,09% sobre la forma de cómo el alumno con discapacidad supo sobre las cuotas para discapacitados en la UESB, se siente en situación de igualdad debido a la información que obtuvieron de amigos y/o compañeros. Los demás alumnos informaron que supieron de las cuotas en el momento de la inscripción, a través del Edicto de selección, estos corresponden al 21,74%; el 17,39% a través de informaciones suministradas por la UESB a la comunidad externa, así como a través de otros medios. Los entrevistados que informaron “otro”, resaltaron haber obtenido la información a través de la familia y profesores de la escuela. Vale resaltar que uno de los alumnos entrevistados, a pesar de estar en la condición de discapacitado, no ingresó a través del sistema de reserva de vacantes para discapacitados, sí por ser oriundo de escuela pública.

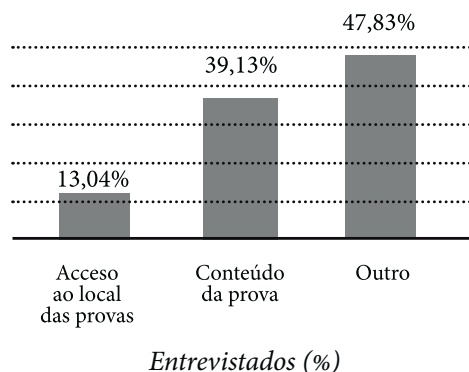
Tabla 3 – Encuestados distribuidos por inscripción en el vestibular (sobre cómo supieron de las cuotas)

| Cuotas para discapacitados en la UESB (como se supo) | Encuestados | |
|--|-------------|--------|
| | Frecuencia | % |
| Informaciones fornecidas por la UESB a la comunidad externa | 4 | 17,39% |
| Secretaría Estadual de Educación | 0 | 0,00% |
| Medios de Comunicación (radio, TV, Internet, Periódicos, etc.) | 3 | 13,04% |
| Asociaciones de Personas con Discapacidad | 6 | 26,09% |
| Amigos y/o compañeros | 6 | 26,09% |
| En el momento de la inscripción (Edicto para el proceso selectivo) | 5 | 21,74% |
| Otro | 4 | 17,39% |

Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

Sobre las dificultades encontradas para realizar el proceso de selección para la admisión en la UESB, el 39,13% se refirió al contenido de la prueba y el 13,04% al acceso al lugar de aplicación de las pruebas. La mayoría de los estudiantes, de acuerdo con el gráfico, informó que tenía otras razones, tales como: (34,78%) no tenían dificultades; (4,34%) debido a la burocracia; (4,34%) debido a la falta de adecuado mesas y sillas; (4,34%) informó que el sistema educativo brasileño “la prueba de la UESB no es difícil, sin embargo, si el estudiante no sabe nada, queda muy difícil hacer el examen”.

Gráfico – Entrevistados distribuidos por dificultades enfrentadas en el proceso selectivo.



Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

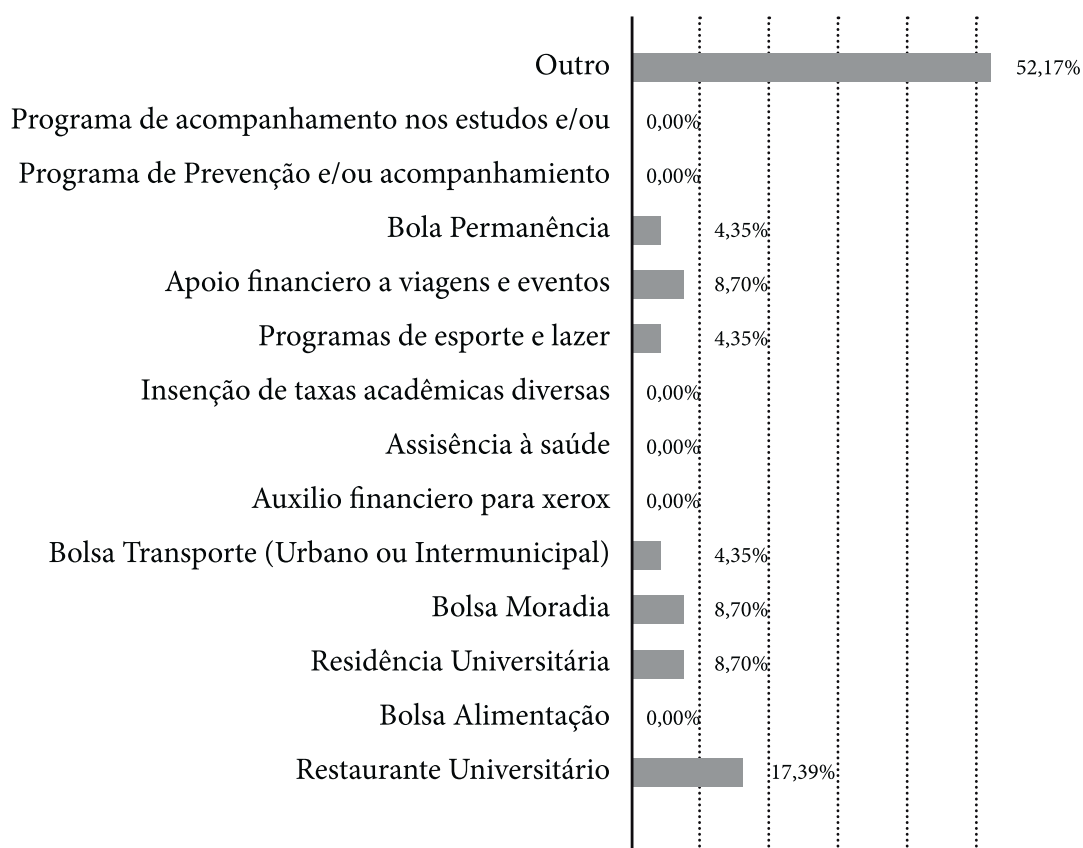
Cuando se les preguntó en qué áreas y asignaturas de la prueba de admisión tuvieron más dificultades, el 21,74 informó que no había sentido dificultades en ninguna de las asignaturas, 73,91% destacó las dificultades en el área de exactas (matemáticas, física y química), el 8,69% tuvieron problemas en la asignatura Portugués, el 4,35% informó tener dificultades en lengua extranjera, y el 13,04% reveló sus dificultades en el área de la biología. Cabe resaltar el comentario de uno de los estudiantes que subrayó “las imágenes que contenían las pruebas quedan difíciles de entender para las personas con discapacidad visual”. Percibimos, entonces, que aunque exista un proceso de selección que vislumbra la inclusión de personas con discapacidad, los mecanismos de esa selección, en este caso, las pruebas, todavía siguen excluyentes ya que no se elaboran para satisfacer las necesidades de las personas que están en una situación de desigualdad en relación a los otros competidores. Parte de ahí, la gran cuestión de las acciones afirmativas, que es la de “negativar” los efectos del proceso histórico de desigualdad para con determinados grupos de individuos. Para ello, es necesario crear mecanismos eficaces que de hecho intervengan desde la simple formulación de un proceso de selectivo para el ingreso a la universidad hasta establecer de forma efectiva la reserva de vacantes a estos individuos, con el fin de negativar los efectos históricos de desigualdad.

En lo relativo a la recepción que tuvieron en la Universidad, al incorporarse a la UESB, la mayor parte respondió que tuvo una recepción normal y buena, lo que corresponde a un porcentaje del 86.95%. Pero tres estudiantes expusieron otros aspectos, tales como: ESTUDIANTE 1 “la recepción fue de forma común: era otro estudiante más en una clase de 40”; ESTUDIANTE 2 “al principio fui bien recibido. Hicieron un reportaje para anunciarme como el primer estudiante en silla de ruedas. Del Curso de Comunicación y Periodismo. Hoy en día, el tratamiento es normal”; ESTUDIANTE 3, éste hizo una consideración aún más peculiar: *“Utilicé el sistema de reserva de vacantes para ser “llevado en consideración”, pues antes yo había cursado licenciatura en Matemática y no fui asistido. Ingresé con un proceso pidiendo atención especializada y hasta hoy no me han atendido (...). Mi ingreso en la Enseñanza Superior por medio del Sistema de Reserva de Vacantes fue horrible y vergonzoso, pues tuve que pelear para entrar en el curso debido a una resolución formulada equivocadamente que sería aprobada ad referendum. La resolución decía que sólo podría ingresar el alumno que hubiera estudiado la vida entera en alguna escuela pública y yo comencé a estudiar en la escuela pública desde el 5º primario, yo aprendí a leer y a escribir en la casa con mis padres, y en los años 80, a las personas con Parálisis Cerebral se las consideraba “enfermas mentales” quienes crearon la resolución olvidaron del pasado, se olvidaron de las instituciones como la APAE y la AACD”*.

9.3.3. Atención Estudiantil

En lo relativo a las acciones de Atención Estudiantil, sobre quienes tienen ese acceso, el 52,17% informó que no hacen parte de las acciones de la Atención Estudiantil. Los demás utilizan del Restaurante Universitario (17,39%), la beca para la vivienda o la Residencia Universitaria (8,70%), el apoyo financiero para viajes e eventos (8,70%), la beca para el transporte/permanencia y programas de deporte y ocio, un total del 4,35%, como puede verificarse en el gráfico abajo:

Gráfico - Entrevistados distribuidos por tipo de atención recibida.

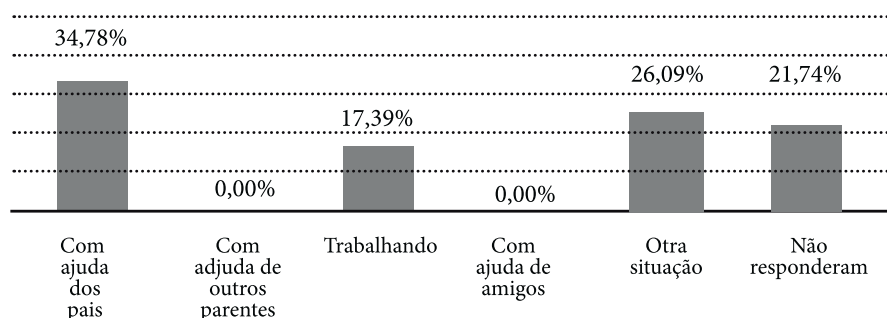


Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

Sobre de qué forma se mantienen en la universidad, la mayoría informó que se mantienen a través de la ayuda de los padres, totalizando un 34,78%, seguidos

de los que informaron ser a través de otra situación (26,09%) tal como beca de iniciación científica o a través del Beneficio de Prestación Continuada (BPC). Los demás, o sea, lo que corresponde al 21,74% y al 17,39%, no respondieron o se mantienen con el propio trabajo, como se puede verificar en el gráfico a continuación:

Gráfico – Entrevistados distribuidos por la forma en que se mantienen



Fuente: Entrevista directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

En lo que alude a la utilización del Núcleo de Accesibilidad e Inclusión de Personas con Discapacidad (*NAIPD) 73,91% utilizan los servicios del NAIPD de la siguiente forma: adaptación de material; uso del espacio físico; para realizar reclamaciones sobre la adaptación del baño; para conversar y consultar; uso de equipamientos; para asistencia técnica; para solicitudes de idoneidades arquitectónicas; para reunirse con otros discapacitados; soporte pedagógico.

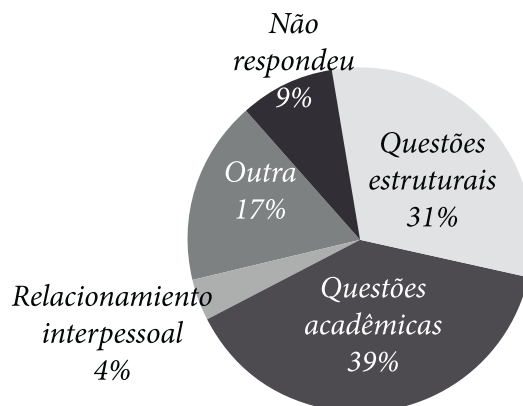
Los alumnos entrevistados resaltaron que consideran importantes y que deberían ser ofrecidas por la UESB otras acciones para facilitar sus actividades/ estudios y su permanencia en la universidad, y esas son las siguientes: 1) orientación adecuada sobre cada discapacidad y que haya total responsabilidad en el apoyo a aquéllos que encuentran dificultades para adaptarse al nuevo escenario; 2) transporte interno que atienda las necesidades de los alumnos discapacitados de la universidad; 3) apoyo para las asignaturas en que poseen dificultades para que consigan alcanzar en buen aprendizaje, porque la enseñanza que tuvieron desde el primario ocurrió de forma precaria; 4) Profesores que sean sensibles a la Inclusión; 5) Disponibilidad de fotocopias ampliadas en la Reprografía; 6) mayor acervo bibliográfico y mayor número de materiales adaptados; 7) auxilios con más recursos financieros; 8) idoneidad de la infraestructura para el acceso de discapacitados a los ambientes de la Universidad; 9) protección contra malos

tratos; 10) preparo tanto para los funcionarios como para los profesores para que sepan “lidiar” con las personas con discapacidad; 11) alimentación gratuita para los atendidos por algún programa de permanencia de la Universidad; 12) mayor presupuesto para el sector de la Atención estudiantil con el fin de acompañar los valores de mercado; 13) existir acompañamiento por asignatura para discapacitados; 14) realizar campañas de concientización; 15) estructurar mejor el *NAIPD; 16) mayor conexión entre los Colegiados de Curso y el *NAIPD; 17) disponibilidad de los materiales académicos con antelación.

La mayor parte de los alumnos desconoce cómo se realiza el proceso selectivo para ingreso a la Atención Estudiantil, lo que corresponde al 52,17%; o consideran de forma equivocada que el proceso selectivo ocurra a partir del contacto personal del alumno con el sector responsable (13,04%); sólo el 34,78% informó saber que este proceso ocurría periódicamente, a través de Edictos. Eso demuestra que el sector responsable por la Atención Estudiantil necesita realizar una mejor divulgación sobre el funcionamiento del sector y sus procesos de selección a los alumnos. Sobre la interrelación del sector de Atención y la Coordinación de los cursos, los alumnos informaron que no existir o que no conocen las relaciones entre ambos; los que resaltaron que existe, se refirieron a las acciones del *NAIPD.

En relación a las dificultades que enfrentan para permanecer en el curso, el 39% resaltó las cuestiones académico, el 31% las cuestiones estructurales, el 4% las cuestiones inherentes al relacionamiento interpersonal, el 9% no respondieron y el 17% informó otras cuestiones, como la de no poseer dificultades, o como lo registrado por uno de los alumnos - SCENTE 1 “Creo que muchas veces la vida personal pesa al soportar una vida académica tan desgastante, con retrasos debido a huelgas, además de ser un alumno que está insertado en otra realidad, porque no soy de esta ciudad y muchas veces todo eso te deja sin ánimo.” o de acuerdo con - ISCENTE 2 “La distancia, de la casa a la universidad.” o - *DISCENTE 3 “no tenemos un módulo(espacio físico) propio para las clases ni equipamientos en las salas de clase.”

Gráfico – Entrevistados distribuidos por dificultades de permanecer en el curso



Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

Sobre las cuestiones estructurales, los alumnos entrevistados apuntaron que son las siguientes: (41%) acceso a los ambientes de la Universidad, (26%) idoneidad del espacio físico, (15%) otras cuestiones que no son estructurales o que no poseen dificultades, (11%) ubicación de las salas de clase y (7%) no respondieron.

9.3.4. Aspectos Didáctico-Pedagógicos

La investigación también buscó comprender las estrategias adoptadas por la UESB para asegurar el acceso y la permanencia de los alumnos con discapacidad. Para ello, en este apartado se analizará cómo los aspectos didáctico-pedagógicos interfieren en la permanencia de los alumnos con deficiencia y para tanto fueron levantadas algunos interrogantes para medir tales aspectos.

Sobre el día a día en la sala de clases, se les preguntó a los alumnos entrevistados si han observado algunos aspectos de las clases de los profesores que quieran resaltar y éstos pueden verse en la tabla 5 que sigue a continuación.

Tabla 5 – Entrevistados distribuidos por aspectos presentes en el día a día de los profesores en la sala de clases

| | <i>Entrevistados</i> | | | | | | | |
|--|----------------------|--------|------------|--------|------------|--------|--------------|-------|
| | Sí | | No | | En parte | | No respondió | |
| | Frecuencia | % | Frecuencia | % | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
| Aspectos relacionados a los profesores | | | | | | | | |
| Tienen disponibilidad para atender al alumno en sus dudas y dificultades | 11 | 47,83% | 1 | 4,35% | 10 | 43,48% | 1 | 4,35% |
| Estimula el alumno a participar de Programas de Iniciación Científica, eventos académicos y científicos de su área de formación o áreas afines | 13 | 56,52% | 7 | 30,43% | 1 | 4,35% | 2 | 8,70% |

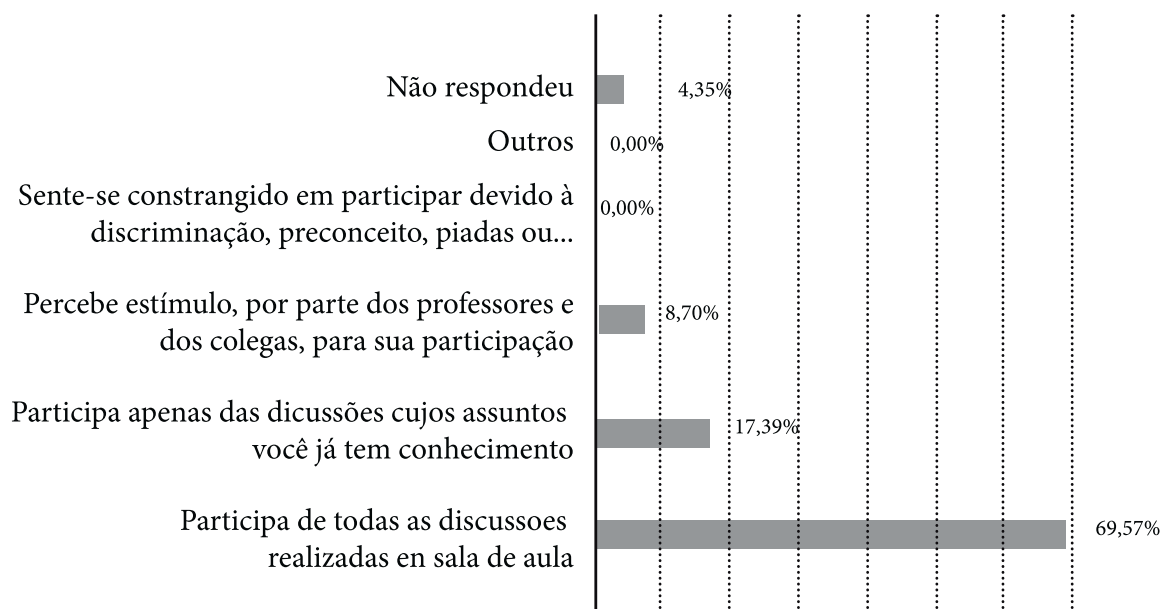
| | | | | | | | | |
|--|---|--------|----|--------|---|--------|---|--------|
| Tienen preparo didáctico y metodológico para realizar clases que incluyan personas con discapacidad | 3 | 13,04% | 14 | 60,87% | 3 | 13,04% | 3 | 13,04% |
| Se involucran con los asuntos relacionados a las políticas afirmativas de la UESB y a La permanencia de los alumnos con discapacidad en el proceso enseñanza-aprendizaje | 2 | 8,70% | 15 | 65,22% | 4 | 17,39% | 2 | 8,70% |
| Otro aspecto | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |

Fuente: Investigación con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

Delante de lo presentado en la tabla 5, se nota que el 47,83% y el 43,48% de los alumnos entrevistados informaron haber o haber en parte, respectivamente, disponibilidad de los profesores para atender al alumno en sus dudas y dificultades. Sobre el estímulo al alumno para participar de Programas de Iniciación Científica, eventos académico y científicos de su área de formación o áreas afines, el 56,52% de los alumnos resaltó que los profesores los estimulan, pero el 30,43% resaltó que no hay ningún estímulo. Con relación al preparo didáctico y metodológico de los profesores en sus clases para incluir personas con discapacidad, la gran mayoría, el 60,87%, informó que los profesores no están preparados para la inclusión de alumnos con discapacidad. Por fin, en lo que concierne a la participación de los profesores con los asuntos relacionados a las políticas afirmativas de la *UESB y a la permanencia de los alumnos con deficiencia en el proceso enseñanza-aprendizaje, también, la mayoría de los alumnos, el porcentual de 65,22%, informó que no hay participación, el 17,39% resaltó que hay participación en parte y sólo el 8,70% respondió que existe participación.

Mientras a su postura y/o percepción en sala de clases, el 69,57% resaltó que participan de todas las discusiones realizadas en sala de clases, el 17,39% participa sólo de las discusiones cuyos asuntos ya tienen conocimiento, el 8,70% percibe estímulo para que participen tanto por parte de los profesores como de los compañeros y el 4,35% no respondieron, como puede ser verificar a seguir:

Gráfico – Entrevistados distribuidos por postura/percepción en sala de clases



Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

Al ser cuestionar sobre la participación en eventos académico y culturales, los entrevistados (60,87%), resaltaron que participan siempre, pues comprenden que esas acciones son importantes para su formación, seguido del 13,04% que informó que participa poco, pues no dispone de recursos financieros o no respondieron a la interrogación. Vale resaltar, que el 8,70% consideró que no participa porque se siente limitado(a) debido a la discapacidad.

Con relación a la participación de la Coordinación del Curso en la realización de acciones que consideren la superación de las dificultades del alumno con discapacidad, la mayoría de los entrevistados, un total del 69,57%, subrayó que no existe la participación de la Coordinación del Curso en esas acciones.

Sobre la existencia de asignaturas en el curso para el preparo de los alumnos hacia el escenario nacional de inclusión social, el 73,91% de los entrevistados respondieron que no hay asignaturas en la currícula del curso para tal aprendizaje. Se preguntó, en el caso de que la respuesta fuera afirmativa a la presencia de asignaturas para ese destino, cual o cuáles serían, así, los que informaron que existen disciplinas, las mismas corresponden a la asignatura de Educación Inclusiva y LIBRAS – Lengua Brasileña de Señales.

9.4 CONSIDERACIONES FINALES

La presente investigación investigó si la política de acciones afirmativas de la UESB de hecho contribuye para el ingreso y la permanencia de las personas con discapacidad. Para eso, fueron delineados 3 (tres) objetivos específicos para alcanzar la finalidad general de la investigación. En este sentido los objetivos fueron alcanzados con base en los datos recolectados a través de la investigación teórica y documental analizada así como por intermedio de los resultados adquiridos en el análisis cuantitativo y cualitativo de la recolección de datos realizado con la muestra de alumnos con discapacidad de la Universidad Estadual del Suroeste de Bahía, en el campus de Vitória da Conquista.

Al estudiar la política de acciones afirmativas o cuotas se percibe que aún es un asunto delicado a ser tratado, porque las Universidades no poseen un parámetro único de análisis de esta política.

La política de acceso para las personas con discapacidad está implantada, pero como se puede observar a través de los resultados de la investigación, las condiciones necesarias de infraestructura física aún son precarias, pues los ambientes de acceso para estos alumnos en la Universidad aún no están totalmente adecuados para recibirlos.

En lo que concierne a los aspectos didáctico metodológicos aún no hay un preparo de los profesores para realizar clases que promuevan la inclusión de los alumnos con discapacidad, acarreando dificultades a los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los recursos didácticos utilizados no proporcionan interacción y comprensión a los alumnos con discapacidad, una vez que los mismos sienten dificultades para acompañar las clases debido a los recursos utilizados que no les proporcionan el aprendizaje necesario.

Además de la infraestructura y de los aspectos didáctico-metodológicos, la inclusión de alumnos con discapacidad aún atraviesa por otros aspectos que van más allá. Como bien lo expone la autora Mantoan (2007), pasa a exigirse un cambio vertiginoso en la estructura social vigente, en el sentido de organizarse una sociedad que atienda a los intereses de todas las personas, indiscriminadamente. Además de eso, se necesita haber una concientización de las personas en relación a las personas con discapacidad, o sea, saber cómo recibir y convivir en el nuevo ambiente.

Al pensarse la elaboración de una política pública, además de tener conciencia de su necesidad para proporcionar condiciones para el ejercicio de la efectiva ciudadanía, proveer recursos financieros para que se haga realidad y contar con la participación da sociedad civil es fundamental. Por eso, contemplar las políticas

públicas con recursos al momento de la elaboración y aprobación del Presupuesto Público es primordial. En el caso de la política de Acciones Afirmativas de la Universidad, en conjunto con el Programa de Atención Estudiantil, para que ambas tengan sustentación y una mayor eficacia en sus resultados necesitan estar incluidas en las condiciones de una política de Estado, para que tengan un presupuesto garantizado para la realización de las acciones necesarias.

Proyectar e invertir en la construcción de una universidad inclusiva es un proceso complejo y gradual, sin embargo es una tarea urgente, pues, de lo contrario, se mantendrá el hiato entre el discurso teórico, los dispositivos legales y las prácticas.

Aunque haya algunas limitaciones, los resultados de esta investigación apuntaron la necesidad de desarrollarse, en el ámbito de la universidad, programas de preparación de profesores y profesionales de la educación para actuar frente a la diversidad en sus cursos de graduación. Sus resultados podrán servir principalmente de cimiento para que el Núcleo de Accesibilidad e Inclusión de la Persona con Discapacidad (*NAIPD) pueda delinear una propuesta de implementación de un servicio de soporte al cuerpo de profesores frente a las debilidades existentes en la Universidad. De esa forma, será muy relevante para la institución un servicio de apoyo a la comunidad académica que pueda congregar las acciones existentes, pero que aún se encuentran sueltas, tanto en lo que se refiere las cuestiones de accesibilidad física como de aquéllas relativas a la permanencia y conclusión de los alumnos en el curso, con repercusiones en todos los espacios y acciones institucionales, en especial en las salas de clases.

REFERENCIAS.

- APPIO, Eduardo. *Controle Judicial das Políticas Públicas no Brasil*. Curitiba: Juruá Editora, 2006.
- BIGIO, Luiz R.J. *A pessoa com deficiência, o princípio da igualdade e as políticas públicas no setor de Transporte Coletivo urbano no município do Rio de Janeiro*. Jus Navigandi, Teresina, ano 14, 2012, 3 jan. 2009. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/12170>. Acesso em: 15 jun 2013.
- FERES Jr., João *et al.* *Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro Hoje: análise institucional*. São Paulo: Scielo, 2013, Cadernos de Pesquisa, v.43, nº 148.
- MACHADO, L.M.O. e MEDEIROS, M.R.A . “O Exercício do Controle Social da Política de Assistência Social em Municípios do Rio Grande do Sul”. In PEDRINI, Dalila Maria; A.T.
- UESB, CONSEPE. Resolução nº 036/2008. *Vitória da Conquista*, 2008.
- UESB, ASPLAN. Relatório de Atividades. UESB. *Vitória da Conquista*, 2012.
- UESB, CONSU. Resolução nº 011/2008. UESB. *Vitória da Conquista*, 2008.

10 LEGISLACIÓN PARA LA INCLUSION DE LA DISCAPACIDAD Y PARTICIPACION DE LA FAMILIA

*Martha Soledad Hernández Maqueda
Noelia Pacheco Arenas
Mayté Pérez Vences
Maricela Cruz del Ángel*
Universidad Veracruzana, México.

RESUMEN

Las personas con discapacidad son uno de los grupos vulnerados en sus derechos, se trata de un sector social que por sus características sufren discriminación; por lo que es común observar actitudes negativas que se traducen en el rechazo del diferente, la invisibilidad, el domino paternalista en los espacios públicos, todo ello sigue presentándose actualmente, como resultado del modelo socioeconómico y de influencias culturales que permean el tipo de educación que provoca que México se encuentre todavía entre los países que no han logrado operar una inclusividad al cien por ciento, ya que nuestra sociedad continua plagada de prejuicios, prepotencias y negaciones de la dignidad humana.

Transitar hacia la integración social representa un reto, tendríamos que considerar procesos que concedan a todos los individuos poder participar de los beneficios del desarrollo a través del ejercicio de sus derechos y capacidades. Ya que, la integración social y productiva es trabajar a favor de la justicia y la igualdad, elevando los niveles de bienestar y desarrollo e impulsando a las personas discapacitadas cuando se les niegan las oportunidades de que dispone en general la comunidad y que son necesarias para los aspectos fundamentales de la vida como la educación, el empleo, la vivienda, la seguridad económica y personal, la participación en grupos sociales y políticos, las actividades religiosas, las relaciones afectivas, el acceso a las instalaciones públicas, la libertad de movimientos, así como las posibilidades para desarrollar un estilo y calidad de vida adecuados.

Para lograr lo anterior, consideramos que no hay una receta mágica, pero si se puede distinguir ciertas condiciones que podrían contribuir en la implemen-

tación de una inclusión, es decir, en este escrito presentamos parte del marco legal internacional que fundamenta la legislación mexicana que posibilita la implementación de políticas públicas que se traducen en programas que prioricen esta integración tan anhelada; lo anterior lo complementamos con una serie de comentarios y reflexiones en relación a la familia y su participación en la inclusión de alguno de sus integrantes con discapacidad a la dinámica social.

En la intención de establecer un marco referencial muy general es que damos inicio conceptualizando un par de términos como lo es la discapacidad y vulnerabilidad; así tenemos que discapacidad “incluye a las personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”. (PRONADDIS; 2009:16)

Es conveniente mencionar además, que los teóricos clasifican la discapacidad en: Discapacidad sensorial, Física, Intelectual y Psíquica. Además, resaltar que las condiciones que enfrentan la gran mayoría de las personas que tiene alguna de esas discapacidades son muy difíciles, motivo por el cual, actualmente nacer con una discapacidad o adquirirla durante el transcurso de la vida representa el inicio de una vida marcada por las limitaciones que impone dicha discapacidad y no por las habilidades, capacidades o virtudes que el sujeto pudiera desarrollar. Así, podemos observar que si la discapacidad se presenta en los primeros años de vida, limita de manera muy significativa las oportunidades educativas, de socialización, y de participación activa en la familia y así en la comunidad.

La discapacidad por lo tanto, no es una condición como tal, es decir, la discapacidad no se resalta por un diagnóstico médico, sino en la mayoría de las veces, la discapacidad la otorga la sociedad misma que no valora las habilidades o potencialidades de la persona, sino más bien excluye provocando la formación de algún o algunos grupos vulnerables.

Lo anterior nos conduce al segundo término que deseamos comentar, la vulnerabilidad, de acuerdo a María de Montserrat Pérez Contreras se entiende por grupos vulnerables “a todos aquellos que, ya sea por su edad, raza, sexo, condición económica, características físicas, circunstancia cultural o política, se encuentran en mayor riesgo de que sus derechos sean violentados” (Pérez; 2005, 4° párrafo)

Luego entonces hablar de vulnerabilidad implica hacer referencia a los sectores más débiles y desfavorecidos de una sociedad. Trabajar en la disminución de esta condición es responsabilidad conjunta, es decir, todos podemos contribuir, desde diversos ámbitos, a revertir esta situación. Se estima que en nuestro país el 10% de la población padece de alguna discapacidad por lo tanto, es un sector

vulnerable bastante amplio en el cual centramos nuestra atención presentando el marco legal internacional que da fundamento a la legislación mexicana que tiene la intención de contribuir a la gestación de una cultura de inclusión en nuestro país.

10.1 MARCO LEGAL INTERNACIONAL

En relación a la normativa legal que se ha generado, en el plano internacional, con la intención de favorecer a un grupo vulnerable como lo es los discapacitados, encontramos: (Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012;PRONADDIS:19)

- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966): resalta que dentro de un estado de derecho en el cual se rigen las instituciones democráticas, la garantía de derechos de los seres humanos se basa en el establecimiento de condiciones básicas necesarias para su sustentación (alimentación, salud, libertad de organización, de participación política, entre otros).
- La Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó en 1971, la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental y en 1975, la Declaración de los Derechos de los Impedidos, documentos que resaltaron la importancia de adoptar medidas para la protección de los derechos políticos y civiles de las personas con discapacidad, 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.
- Durante el Año Internacional de los Impedidos (1981), cuyo lema fue “una participación e igualdad plenas”, se promovió el derecho que tienen las personas con discapacidad a participar plenamente en la vida y desarrollo de sus respectivas sociedades, a disfrutar de condiciones de vida iguales a las de otros ciudadanos y a compartir las condiciones mejoradas que se derivan del desarrollo socio-económico.
- Durante el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992), que dio lugar al Programa de Acción Mundial para los Impedidos para mejorar la situación de las personas con discapacidad. Se hizo hincapié en la obtención de nuevos recursos financieros, en la mejora de las oportuni-

- dades de empleo y educación para las personas con discapacidad y en el fomento de su participación en la vida de sus países y de sus comunidades.
- En 1983 la Organización Internacional del Trabajo (OIT) adoptó el Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo de las personas inválidas, que instaba a todo Estado Miembro a formular, aplicar y revisar periódicamente la política nacional sobre readaptación profesional y empleo, destinada a asegurar las medidas adecuadas para promover oportunidades de empleo para las personas con discapacidad en el mercado regular, basado en el principio de igualdad de oportunidades.
 - En 1987, se llevó a cabo un examen del mismo en una Reunión Mundial de Expertos celebrada en Estocolmo, Suecia. En ella se insistió en la importancia de reconocer los derechos de las personas con discapacidad después del Decenio.
 - En 1989 las Naciones Unidas aprobaron las “Directrices de Tallin para el desarrollo de los recursos humanos en la esfera de los impedidos”, que proporcionaron un marco para promover la participación de las personas con discapacidad en la sociedad (eliminando las barreras físicas y de comunicación), el fortalecimiento de las actividades comunitarias y de autoayuda, la formación y el empleo de las personas con discapacidad.
 - En 1991 se adoptaron los “Principios para la Protección de los Enfermos Mentales y para el Mejoramiento de la Salud Mental”, que establecieron normas y garantías de procedimiento y ofrecieron protección contra los abusos más graves contra los derechos humanos que puedan cometerse en ambientes institucionales.
 - En 1992, se designó el 3 de diciembre como Día Internacional de las Personas con Discapacidad. Asimismo, se alentó a las futuras conferencias de las Naciones Unidas a incluir en sus debates las cuestiones relacionadas con la discapacidad.
 - En 1994 se aprobaron las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, las cuales tenían por objeto resumir el mensaje del Programa de Acción Mundial y estaban destinadas a brindar una guía a los gobiernos sobre cómo actuar para lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.
 - En 1994 se llevó a cabo en España, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que tuvo, entre otros objetivos, presentar ideas innovadoras sobre las dificultades de aprendizaje y las

discapacidades y sobre la relación entre los servicios de educación especial y la reforma general del sistema educativo.

- En 1998 la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas aprobó la resolución 1998/31 denominada “Los derechos humanos de las personas con discapacidad”, en donde se reconoce que cualquier violación del principio fundamental de igualdad y cualquier declaración o diferencia negativa del trato de las personas con discapacidad que contravenga las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad vulnera los derechos humanos de esas personas.
- En 1999 entró en vigor la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, cuyos objetivos son prevenir y eliminar todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar la plena integración de este grupo de la población.
- El 13 de diciembre de 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó por consenso la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo; en donde se impulsa el promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

10.2 MARCO LEGAL MEXICANO

En relación al marco nacional, encontramos que:

La política pública Mexicana que rige las acciones en la actualidad, se fundamenta en lo establecido en Plan Nacional de Desarrollo 2013 -2018, publicado en el Diario Oficial de la Federación en mayo de 2013, en el que se estipula que: hay una elevada proporción de la población que carece de acceso pleno y efectivo a los bienes públicos que le corresponden por ley, y enfrente condiciones de vulnerabilidad inaceptables, representa, además, un poderoso freno a la expansión del mercado interno y al incremento de la productividad, lo que afecta sensiblemente el potencial de crecimiento económico del país.

Es por ello que en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 considera que la tarea del desarrollo y del crecimiento corresponde a todos los actores, todos los sectores y todas las personas del país. Para ello, contempla cinco metas: 1. México en paz, 2. México incluyente, 3. México con educación de calidad, 4. México próspero y 5. México con responsabilidad global.

Teniendo como referente la discapacidad que es el tema que estamos analizando en el presente escrito, resaltamos la meta 2, la cual hace referencia a garantizar el ejercicio efectivo de los derechos sociales de todos los mexicanos, que vaya más allá del asistencialismo y que conecte el capital humano con las oportunidades que genera la economía en el marco de una nueva productividad social, que disminuya las brechas de desigualdad y que promueva la más amplia participación social en las políticas públicas como factor de cohesión y ciudadanía.

Hoy, México debe poner en el centro de todos los esfuerzos el objetivo de lograr una sociedad más igualitaria, no sólo por motivos éticos y de congruencia con su proyecto nacional, sino también por la necesidad de contar con mejores condiciones para una convivencia pacífica y civilizada que funjan como bases sólidas para un crecimiento económico sostenido.

En nuestro país, los ordenamientos de tipo jurídico en los que sustentan la intención de lograr una inclusión de un grupo vulnerable como lo es los discapacitados, son varios en este momento se presentan únicamente las principales leyes en las que se reconocen los derechos de las personas con discapacidad. Sólo las leyes más recientes hacen alusión a personas con discapacidad, las que fueron promulgadas hace varios años se refieren a este grupo de la población con otros términos que ya no deben utilizarse (discapacitados, minusválidos, etc.). Existen aproximadamente 32 leyes federales que favorecen el ejercicio de las personas con discapacidad.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 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. (Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos; 2014:1)

Leyes:

Ley General de las Personas con Discapacidad, cuyo objeto es establecer las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad, dentro de un marco de igualdad en todos los ámbitos de la vida. De manera enunciativa y no limitativa, esta Ley reconoce a las personas con discapacidad sus derechos humanos y mandata el establecimiento de las políticas públicas necesarias para su ejercicio. En el Artículo 29 se menciona que el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad es el instrumento permanente de coordinación

intersecretarial e interinstitucional que tiene por objeto contribuir al establecimiento de una política de Estado en la materia, así como promover, apoyar, fomentar, vigilar y evaluar las acciones, estrategias y programas derivados de esta Ley. (Ley General de las Personas con Discapacidad; 2011:1)

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, cuyas disposiciones son de orden público y de interés social. En sus artículos 11 y 13 incluye una serie de medidas positivas y compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades de niños y niñas con discapacidad y de las personas con discapacidad en su conjunto. (Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación; 2007:4)

Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, que tiene por objeto garantizar a niñas, niños y adolescentes la tutela y el respeto de los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución. En sus artículos 29 al 31 esta Ley reconoce los derechos de niñas, niños y adolescentes con discapacidad y enfatiza en el derecho a desarrollar plenamente sus aptitudes y a gozar de una vida que les permita integrarse a la sociedad, participando en la medida de sus posibilidades, en los ámbitos escolar, laboral, recreativo, cultural y económico. (Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; 2014:8)

Ley General de Salud, que reglamenta el derecho a la protección de la salud que tiene toda persona en los términos del Artículo 40. de nuestra Carta Magna, establece las bases y modalidades para el acceso a los servicios de salud y la concurrencia de la Federación y las entidades federativas en materia de salubridad general. Es de aplicación en toda la República y sus disposiciones son de orden público e interés social. En el artículo 3° de esta Ley se señala que la atención médica es materia de salubridad general, preferentemente en beneficio de grupos vulnerables. (Ley General de Salud; 2014:2)

Ley General de Educación, que regula la educación que imparte el Estado (Federación, entidades federativas y municipios), sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. En su Artículo 39 esta Ley señala que en el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. Asimismo, en su Artículo 41 menciona que la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes y atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. (Ley General de Educación; 2014: 18)

Ley General de Desarrollo Social, cuyo objeto, entre otros, es garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, asegurando el acceso a toda la población al desarrollo social. En su Artículo 8 esta Ley señala que toda persona o grupo social en situación de desventaja tiene derecho a recibir acciones y apoyos tendientes a disminuir su desventaja. Además, en su Artículo 9 establece que los municipios, los gobiernos de las entidades federativas y el Poder Ejecutivo Federal, en sus respectivos ámbitos de acción, formularán y aplicarán políticas compensatorias y asistenciales, así como oportunidades de desarrollo productivo e ingreso en beneficio de las personas, familias y grupos sociales en situación de vulnerabilidad, destinando los recursos necesarios y estableciendo metas cuantificables. (Ley General de Desarrollo Social; 2013:4)

Ley de Asistencia Social, que en su Artículo 4, establece que tienen derecho a la asistencia social los individuos y familias que por sus condiciones físicas, mentales, jurídicas o sociales requieran de servicios especializados para su protección y plena integración al bienestar. Asimismo, refiere en su Artículo 12 que los servicios básicos de salud en materia de asistencia social serán entre otros, la prevención de invalidez (discapacidad) y la rehabilitación e integración a la vida productiva o activa de personas con algún tipo de discapacidad. (Ley de Asistencia Social; 2013: 1,5)

Ley de Obras Públicas y Servicios Relacionados con las mismas, cuyo objeto es regular las acciones relativas a la planeación, programación, presupuestación, contratación, gasto, ejecución y control de las obras públicas, así como los servicios relacionados con las mismas. En la fracción XV del Artículo 21, esta Ley señala que toda instalación pública deberá asegurar la accesibilidad, evacuación, libre tránsito sin barreras arquitectónicas, para todas las personas; además se deberán cumplir con las normas de diseño y de señalización que se emitan, en instalaciones, circulaciones, servicios sanitarios y demás instalaciones análogas para las personas con discapacidad. (Ley de Obras Públicas y Servicios Relacionados con las mismas; 2012:10)

Ley de Adquisiciones, Arrendamientos y Servicios del Sector Público, que en su Artículo 14 señala que en el caso de concurso para la adquisición de bienes o servicios, en igualdad de condiciones, se dará preferencia a personas con discapacidad o a la empresa que cuente con personal con discapacidad en una proporción del cinco por ciento cuando menos de la totalidad de su planta de empleados, cuya antigüedad no sea inferior a seis meses; antigüedad que se comprobará con el aviso de alta al régimen obligatorio del Instituto Mexi-

cano del Seguro Social. (Ley de Adquisiciones, Arrendamientos y Servicios del Sector Público;2012: 6)

Normas Oficiales Mexicanas:

Norma Oficial Mexicana NOM-173-SSA1-1998, para la Atención integral a personas con discapacidad, que es de observancia obligatoria para todo el personal de salud que presta servicios de prevención, atención y rehabilitación de cualquier tipo de discapacidad, en los establecimientos de atención médica de los sectores público, social y privado en el territorio nacional.

Norma Oficial Mexicana NOM-233-SSA1-2003, que establece los requisitos arquitectónicos para facilitar el acceso, tránsito, uso y permanencia de las personas con discapacidad en establecimientos de atención médica ambulatoria y hospitalaria del Sistema Nacional de Salud.

Norma Mexicana MNX-R-050-SCFI-2006 Accesibilidad de las Personas con Discapacidad a Espacios Construidos de Servicio al Público - Especificaciones de Seguridad, que tiene por objeto establecer las especificaciones de seguridad aplicables a los espacios de servicio al público para posibilitar la accesibilidad a las personas con discapacidad. Su campo de aplicación es en todos los espacios construidos de servicio al público.

Norma Oficial Mexicana NOM-001-STPS-1999, edificios, locales, instalaciones y áreas en los centros de trabajo, condiciones de seguridad e higiene, cuyo objetivo es establecer las condiciones de seguridad e higiene que deben tener los edificios, locales, instalaciones y áreas en los centros de trabajo, para su funcionamiento y conservación, y para evitar riesgos a los trabajadores. En el numeral 5 establece, entre otras, como obligaciones del patrón que las puertas, vías de acceso y de circulación, escaleras, lugares de servicio para los trabajadores y puestos de trabajo, deben facilitar las actividades y el desplazamiento de los trabajadores discapacitados (sic), cuando estos laboren en el centro de trabajo.

Norma Oficial Mexicana NOM-167-SSA1-1997, para la prestación de servicios de asistencia social para menores y adultos mayores, que tiene por objeto establecer los procedimientos para uniformar principios, criterios, políticas y estrategias en la prestación de servicios y desarrollo de actividades en materia de asistencia social a menores y adultos mayores. Asimismo, señala que la prestación de los servicios de asistencia social comprende la atención a menores con discapacidad y que la prestación de servicios en guarderías debe incluir la atención a niños con alteraciones auditivas, incluyendo hipoacusia o sordera.

Norma Oficial Mexicana NOM-025-SSA2-1994, para la prestación de servicios de salud en unidades de atención integral hospitalaria médico-psiquiátrica, que es de aplicación obligatoria en todas las unidades que prestan servicios de atención integral hospitalaria médico-psiquiátrica para enfermos agudamente perturbados y otros de estancia prolongada, de los sectores público, social y privado del país que conforman el Sistema Nacional de Salud. Su objetivo es uniformar los criterios de operación de las Unidades que prestan servicios de atención hospitalaria médico-psiquiátrica.

Norma Oficial Mexicana NOM-034-SSA2-2002, para la prevención y control de los defectos al nacimiento, que es de observancia obligatoria para el personal de salud que brinda atención en el campo de la salud reproductiva de las instituciones públicas, sociales y privadas del Sistema Nacional de Salud y que establece los criterios y especificaciones para la prevención, diagnóstico, tratamiento y control de los defectos al nacimiento.

Norma Oficial Mexicana NOM-031-SSA2-1999 para la atención a la salud del niño, que tiene por objeto establecer los requisitos que deben seguirse para asegurar la atención integrada, el control, eliminación y erradicación de las enfermedades evitables por vacunación; la prevención y el control de las enfermedades diarreicas, infecciones respiratorias agudas, vigilancia del estado de nutrición y crecimiento, y el desarrollo de los niños menores de 5 años. Incluye una serie de indicaciones para la evaluación del desarrollo psicomotor del niño menor de cinco años.

Norma Oficial Mexicana NOM-017-SSA2-1994 para la vigilancia epidemiológica, que establece los lineamientos y procedimientos de operación del Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica, así como los criterios para la aplicación de la vigilancia epidemiológica en padecimientos, eventos y situaciones de emergencia que afectan o ponen en riesgo la salud humana. Asimismo, señala que los defectos al nacimiento son objeto de aplicación de subsistemas especiales de vigilancia epidemiológica.

Si bien es cierto, la creación de un marco legal para la inclusión de personas con discapacidad es importante y fundamental, también lo es, la función de la familia para lograr esta meta, sobre todo si tenemos presente que es gracias al apoyo brindado por cada uno de los integrantes se logra la incursión de una persona con discapacidad a los diferentes ámbitos de interacción, es por ello que enseguida se presentan algunos comentarios en este sentido. (Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012; PRONADDIS:44)

10.3 LA FAMILIA ANTE LA DISCAPACIDAD

Lograr la inclusión de un grupo vulnerable como lo es el sector de los discapacitados (aquellas personas que presentan características de salud física o mental o por estar privados de algún o algunos de sus sentidos así como de alguna movilidad autónoma), es el reto de toda sociedad, cumplir esta meta lleva implícita la implementación de diversas estrategias y en ellas se encuentra el reconocimiento del impacto que puede producir el tipo de apoyo que puede brindar una familia a uno de sus integrantes que tengan algún tipo de limitación física o cognitiva. Es decir, es prioritaria la participación de la familia en las estrategias que se han creado y puesto en marcha.

Consideramos que por ser la familia el primer círculo de apoyo de una persona con discapacidad, representa el medio importante para un desarrollo pleno y su autorrealización; pues es a través de la familia que se favorece la seguridad en la persona con discapacidad, seguridad que le permite enfrentarse a sus temores pero sobretodo se vuelve el vínculo primordial entre el individuo y la sociedad ya sea esta escuela, comunidad o área laboral etc., cualquier contexto al cual pueda estar expuesta la persona.

La familia también se vuelve parte indispensable para que todos y cada uno de los familiares no vean a la discapacidad como una minusvalía o enfermedad que limita ni como un integrante más de un grupo vulnerable, sino como una condición del individuo a la que hay que enfrentar en conjunto y en la que todos tienen la responsabilidad de buscar y proporcionar los recursos necesarios y adecuados para el logro de la calidad de vida.

En este sentido, nuestro grupo focal es la familia, estudiar el funcionamiento de la familia en relación al apoyo que proporciona a un integrante con discapacidad, puede resultar muy complejo por la gran cantidad de factores que pueden converger, es por ello que para efectos de este escrito delimitamos y colocamos nuestra atención en el análisis de las estrategias que se han diseñado desde la política pública y la implementación de programas que tienen el propósito de generar las condiciones para la integración social.

Es por ello, que una de las primeras reflexiones que presentamos es en definitiva que el tipo de apoyo que la familia puede proporcionar a un integrante de la misma que tiene alguna discapacidad, está determinado por muchos factores como:

La existencia de ciertas variables o condicionantes determina el tipo de apoyo que puede recibir una persona con discapacidad, así tenemos que la existencia de varios tipos de familia (nuclear, extensa, compuesta, funcional o disfuncional), o

el hecho de que el nacimiento de una persona con estas características requiere de reacomodo de horarios para brindar mayor atención al menor, pérdida o abandono del empleo en ocasiones, cambio en la economía, complicaciones para atender las demandas de los hermanos, requiere que la pareja superare las dificultades que se pueden originar como resultado de un nacimiento de un bebe con discapacidad, entre otras cosas; todas estas variables, repetimos, determinan el grado de apoyo que la familia puede proporcionar a un integrante con discapacidad.

Lo anterior permite reconocer que la aceptación de un reto de esta índole afecta de una manera considerable a la familia pero que actuando de una manera organizada y comprometida como vínculo familiar se podrán dar resultados favorables donde se verán beneficiados cada uno de los que la integran y logrando en el niño una calidad de vida.

Los problemas que van surgiendo al interior de la familia como resultado de la presencia de la discapacidad, se pueden apreciar de manera gradual que va desde el rechazo, la negación, culpabilidad, vergüenza, coraje y una serie de sentimientos los cuales muestran inconformidad en contra del padecimiento, pero al término de la crisis se presenta la aceptación del problema y la búsqueda de una ayuda especializada.

10.4 REFLEXIONES FINALES

De acuerdo con la ONU, la marginación y vulnerabilidad social en la que se encuentra la población con discapacidad, se pueden observar situaciones como las siguientes: el desempleo para este grupo de población es entre dos y tres veces más elevado que el de las personas sin discapacidad; no existe un sistema de transporte completamente accesible en los países, ni legislación referente al acceso a los edificios; en muchos países no tienen derecho al voto; la posibilidad de casarse y de procrear es reducida, así como la de poder heredar propiedades; en todas las partes del mundo las personas con discapacidad se encuentran entre la población más pobre y sus vidas están frecuentemente llenas de desventajas y privaciones.

Cuando hablamos de proporcionar los apoyos necesarios a la persona con discapacidad, no estamos hablando de crear una sociedad paralela para ella, de crear accesibilidad para gente con discapacidad, sino de adaptar nuestra sociedad de tal manera que sea viable para todos.

En este contexto la participación de la familia representa la institución principal para la generación de una cultura inclusiva, ya que es el primer escenario

para la sensibilización y educación en valores que permita desarrollar ciudadanos conscientes de que la discapacidad es una condición que puede surgir en cualquier ciclo de la vida y formar parte de la dinámica interna de la familia.

REFERENCIAS.

- CONSTITUCIÓN Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- DIARIO Oficial de la Federación del 20 de Mayo de 2013. Recuperado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- LEY General de las Personas con Discapacidad; 2011. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- LEY Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación; 2007. Recuperado en: [http://www2.issste.gob.mx:8080/images/SAD/documents/LFPED\(1\).pdf](http://www2.issste.gob.mx:8080/images/SAD/documents/LFPED(1).pdf)
- LEY para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. 2014. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/185.pdf>
- LEY General de Salud; 2014. Recuperado en: http://www.normateca.gob.mx/Archivos/66_D_3642_23-01-2014.pdf
- LEY General de Educación; 2014. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- LEY General de Desarrollo Social; 2013. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/264.pdf>
- LEY de Adquisiciones, Arrendamientos y Servicios del Sector Público; 2012. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/14.pdf>
- LEY de Asistencia Social; 2013. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/270.pdf>
- LEY de Obras Públicas y Servicios Relacionados con las mismas; 2012. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/56.pdf>
- PÉREZ Contreras, María de Monserrat. *Revista Jurídica. Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. No. 113. Mayo – Agosto 2005. Recuperado en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/113/art/art9.htm#P2>
- PROGRAMA Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012 (PRONADDIS), *Escenario internacional*. Recuperado en: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/pronaddis_2009_2012.pdf

11 ¡TODOS TIENEN ALGO QUE CONTAR! EMANCIPACIÓN MEDIANTE UN RELATO DIGITAL PERSONAL

Fernando Soto Rodríguez¹.

Facultad de Psicología, UNAM, Grupo de Investigación en Docencia,
Diseño Educativo y TIC (GIDDET), México.

RESUMEN

La presente ponencia define y caracteriza el relato digital personal (RDP), mostrando directrices para su creación. Asimismo, se enfatiza en el rol que estos relatos tienen mediando la (re/co)construcción del Yo (self) de las personas a nivel individual y colectivo (social y cultural). Por otro lado, da cuenta de los procesos psicológicos fomentados en la creación y recepción de los RDP. Finalmente se dialoga crítica y reflexivamente con la revisión hecha por algunos autores sobre los usos y potencial educativo de los RDP, desde los cuales se argumenta la propuesta para su aplicación como estrategia de prevención y/o intervención psicopedagógica dirigida a grupos que por su condición (social, cultural, etc.) muestran vulnerabilidad. Por tanto, se propone que la narración y digitalización de experiencias personales son objeto de recuperación, explicación y comprensión para la autonomía y libertad: la emancipación. Es así que la compartición en la web de relatos digitales personales es una opción educativa y política para dar voz a aquellos a quienes la sociedad invisibiliza.

11.1 UN CUENTO DE HUMANOS: LA NARRATIVA

A lo largo de la historia de la humanidad, se ha mantenido la tendencia de relatar de generación en generación eventos que han marcado el andar de la civilización,

.....
1 Estudiante de la Licenciatura en Psicología, UNAM, teléfono: +521-5539158172, email: fdostr@hotmail.com. Agradezco a la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, coordinadora del Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET, UNAM), el apoyo, los comentarios y sugerencias para la presente ponencia.

sean estos ficticios o reales. Con la invención de la imprenta, se dio un paso aún mayor: compartir dichos relatos de forma escrita y relativamente masiva.

A saber, la narrativa es un género literario, en su mayoría, escrito en prosa, que da cuenta de una serie de acontecimientos, los cuales son referidos por un narrador, participando algunos otros personajes. Su estructura esencial es: planteamiento, desarrollo y resolución. Vale reconocer su capacidad como medio imprescindible para organizar, interpretar, explicar y comprender la vida cotidiana; propia y circundante.

11.1.1. El relato en primera persona: (re/co)construyendo el Yo (Self)

Si bien la lectura y escritura son recursos idóneos para (re)conocer y dar orden a la complejidad del pensamiento humano, un relato personal es un medio que permite acceder de forma introspectiva a la vida propia: pasada (recuerdos), presente (experiencias) y futura (expectativas). Indaga el mundo afectivo, social e imaginativo, profundizando en los pensamientos, creencias y sentimientos más íntimos de quien lo lleva a cabo, quien simultáneamente se convierte en autor, narrador y personaje principal. En esa dirección, Gutiérrez (2010) aduce que un relato personal busca establecer vínculos entre la narrativa y el actuar, costumbres, auto-representaciones, cogniciones, afectos y motivaciones del autor.

Asimismo, el relato constituye una muestra del Yo (self) de las personas, compartiendo y (re)construyendo su identidad personal. Cabe precisar, que el Yo representa la toma de conciencia de lo que el sujeto dice o cree ser en un momento determinado; al mismo tiempo es de carácter dinámico, ya que estará sujeto a todo acontecimiento en una unidad histórica (Herreros, 2012). Así, se reconoce una segunda característica en la construcción de los relatos digitales personales, la exploración del propio Yo, también es co-construido, con aquellos que nos rodean y con quienes compartimos nuestras experiencias.

Recapitulando, al escribir y re-leer sobre uno mismo, al conversar hacia dentro y fuera, con los otros, implica una (re/co)construcción de sentidos y significados, por tanto, desde un enfoque histórico-cultural (Gutiérrez, 2010), la subjetividad no sólo se encuentra en la dimensión individual, sino que va más allá, al contexto social y cultural. En otras palabras, el relato es un mediador que ayuda a su autor a reconfigurar su experiencia; lo que entiende o le inquieta.

11.2 TRASCENDIENDO FRONTERAS: EL RELATO DIGITAL PERSONAL

En la nueva sociedad de la información y comunicación, los nuevos medios, ofrecen variadas formas de expresar, presentar y difundir la información. En dicho contexto, Rodríguez y Londoño-Monroy (2009) sostienen que las narrativas personales se publican y transmiten en tiempos muy cortos, si comparamos el impacto de la imprenta con el uso de internet y recursos tecnológicos, estos últimos tienen una fuerte ventaja: se difunden de manera inmediata y bidireccionalmente, contrariamente, el primero podía tardar meses, años en llegar a manos de su receptor potencial siendo un mecanismo de producción y difusión unidireccional. Por otro lado, el acceso a los textos requiere que se posea el nivel de literacidad necesario para leer y comprender el escrito, mientras que si el relato es oral y/o multimedia, se requiere de la comprensión oral y del acceso al medio.

Es importante especificar que desde una postura socio-constructivista (Coll, 2004), el uso de las TIC pasa de un abordaje como herramienta física a ser concebidas como genuinos instrumentos simbólicos o psicológicos, es decir, mediadores, potenciadores y constructores de aprendizajes complejos. En su cualidad de instrumentos psicológicos, las TIC permiten y facilitan nuevos niveles de abstracción y representación ampliando la capacidad de procesar, transmitir y compartir el conocimiento y la información. Es así que el empleo de las TIC y las redes sociales supone trascender fronteras con los relatos personales (Gutiérrez, 2010). Sin embargo, la interrogante es: ¿cómo trascender esas fronteras? Londoño-Monroy (2012) propone tomar provecho de algunas potencialidades de las TIC, tal como la multimedialidad (múltiples medios de representación y expresión) y multimodalidad (modos comunicativos que se relacionan e interrelacionan entre sí para la creación de significados resultado del discurso de un emisor). Por su parte, Coll (2004) hace referencia a cinco potencialidades de las TIC, resumidas en la tabla 1, que pueden enriquecer dicha visión.

En ese orden de ideas, un relato digital personal (RDP) se define como una historia personal que incluye elementos textuales, visuales y sonoros elaborados a través de programas, medios y recursos digitales (Herreros, 2012). Ya apuntábamos que la multimedia es un recurso de mediación: Lambert (2010) sostiene que dicho proceso mediático es creativo, conversacional e incluso político, es decir, si bien los relatos y su construcción son personales y reflejan la identidad de su autor, también se pueden establecer condiciones de producción en un colectivo, donde se puedan activar formas de colaboración y aprendizaje informal que resultan

Tabla 1. Características potenciales de las TIC.

| <i>Potencialidad</i> | <i>Supuestos</i> |
|----------------------|--|
| Conectividad | Permite la creación de redes de trabajo: comunicación y colaboración. |
| Dinamismo | Susceptibilidad a modificar el proceso de creación. |
| Formalismo | Supone la anticipación, previsión y planificación de actividades. |
| Hipermedia | Posibilidad de establecer modos diversos y flexibles de la información y recursos. |
| Interactividad | Relación entre los recursos y el usuario: rol activo y protagónico. |
| Multimedia | Sistemas y formatos de representación integrados, complementarios y relacionados entre sí. |

muy motivantes y creativas, y pueden conducir a una experiencia de recuperación de memoria colectiva. Aunque la generación de un relato suele centrarse en la experiencia sentida de su autor, existe un sentido profundo en la misma, cuando se mira con los lentes de su papel como actor social, partícipe de un contexto y momento social determinado, por lo que los RDP también pueden centrarse en situaciones que competen a la sociedad en su conjunto y es ahí donde reside su mayor interés en lo que atañe al tema de los grupos vulnerables o marginados.

Por tanto, el relato digital personal amplía las formas de representación y expresión del Yo, en el que la posibilidad de compartir y dialogar con otros al respecto de algún asunto fundamental se potencia y maximiza. Es una tarea que antes era inimaginable, restringida para una elite: los escritores, artistas y/o comunicólogos. Así, el internet y las TIC, son una puerta abierta a miles de alternativas y posibilidades en esta dirección.

11.2.1.1. Del dicho al hecho... pautas para el diseño tecnopedagógico de un relato digital personal

Se denomina proceso tecnopedagógico a la unión indisociable de la selección y uso de herramientas tecnológicas, aunadas a las consideraciones, contenidos, competencias u objetivos psicopedagógicos a desarrollar en la conformación de un recurso digital, en nuestro caso un relato digital personal. A continuación, se ofrecen algunas pautas específicas a seguir para el diseño y creación de un RDP, elaborado a partir de la revisión a diversos autores (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007; Rodríguez y Londoño-Monroy, 2009; Herreros, 2012 y al Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC, 2014) se reconocen tres fases:

I. Preproducción

¿Qué quiero contar? Recuerdo de lo vivido, se considera el preámbulo del relato en el cual se identifica la experiencia a contar. En esta etapa, más allá de una reflexión consigo mismo, vale la pena compartirlo, que otros cuestionen y ayuden a profundizar en los recuerdos y emociones.

¿Cómo lo voy a escribir? Construcción de ideas centrales, de un guión (secuenciación y orden temporal), un primer borrador del relato. Recordando respetar la estructura canónica de un cuento: planteamiento, desarrollo (enfaticando puntos de inflexión) y resolución. Al igual que en el punto anterior, conviene tener interlocución y retroalimentación para, de ser necesario, reconfigurar el relato.

Escritura. Supone titular la obra, cuyo encabezado refleje el sentido y dirección de ella. Asimismo, transformar y delimitar la historia, es decir, considerar qué quiero o no contar.

II. Producción

Trasladar lo escrito a lo narrado, grabar la narración; darle tonalidad, volumen, intencionalidad y emotividad.

Visualizar la historia, ilustrarla.

Sonorizar y musicalizar la historia.

Ensamblar la narración, ilustración y acompañamiento sonoro de forma coherente.

III. Postproducción

Compartir la historia. Pensar en la difusión, qué redes sociales y/o plataformas electrónicas son las que resultan ideales para ella, teniendo en mente el sentido del relato y la población meta.

Finalmente, se sugiere evaluar la construcción del relato, para lo cual existen diversas rúbricas (por ejemplo, en el sitio web “Contar Historias: Relatos Digitales Personales” del Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC –GIDDET-, UNAM: <http://xurl.es/rub2014> y/o <http://xurl.es/rub2005>). El empleo de la rúbrica permite guiar el aspecto técnico del RDP, tener en claro la estructura de la narración y su sentido profundo, la audiencia-meta y lo que se quiere generar en la misma, así como retroalimentar gradualmente el ir y venir que implica su construcción.

11.2.1.2. Tipificación del relato digital personal

De acuerdo al sistema de representación y codificación de las TIC, las formas de presentar y relacionar los componentes, de participación con el contenido o de interacción entre el autor y los receptores, los RDP pueden ser de diversos tipos (Londoño-Monroy, 2012):

- De acuerdo al grado de intervención: no interactivos (de estructura lineal y definida) e interactivos (flexibilidad en la estructura y posibilidad de interacción con los receptores).
- Según el recurso empleado dominante: textual, fotográfico, sonoro, animado o multimedial.
- Considerando la intencionalidad y estilo de comunicación (modalidad): Narrativo, descriptivo, dialogado, expositivo o argumentativo.
- Es importante reconocer la confluencia y no exclusión de dicha tipificación. Por otro lado, de acuerdo a la temática, los RDP pueden ser clasificados de la siguiente forma (Lambert, 2010; Herreros, 2012; Londoño-Monroy, 2012):
- Sobre personas importantes. Dan cuenta de las relaciones que se tienen con determinadas personas. También se presentan como homenaje.
- Sobre sucesos importantes. Relatan aventuras vividas, la consecución de logros, metas y cómo se consiguieron.
- De lugares significativos. Historias en torno a lugares trascendentes.
- De las actividades que se realizan. Dan cuenta de las acciones, tal como la profesión.
- Otros. Se encuentran historias acerca del crecimiento personal, sentimentales, amorosas o de autodescubrimiento y reflexiones propias sobre una temática específica.

Se pueden diferenciar e incluso separar los relatos digitales personales, tal como se ha mostrado, sin embargo; tienen puntos de convergencia (Londoño-Monroy, 2012): el rol de autor, narrador y personaje principal recaen en la misma persona; la experiencia compartida tiene que ver con la vida personal y/o contexto más próximo; y que representan narraciones a pequeña escala que están centradas en el Yo, de manera individual o colectiva.

11.3 EL VALOR DEL RELATO DIGITAL PERSONAL: USOS E INTERESES EDUCATIVOS

De acuerdo a la revisión hecha por algunos autores (Rodríguez y Londoño-Monroy, 2009; Londoño-Monroy, 2012), el uso educativo de los relatos digitales personales

es insuficiente, ya que este se ha limitado a contextos foráneos a los educativos, es decir; hospitales, empresas y organizaciones comunitarias, aunado a este uso carente, se encuentran situaciones que responden a necesidades tecnoeducativas lejanas, anglosajonas específicamente, cuyas características distan de la realidad que tenemos en nuestros contextos más inmediatos; una mayor cultura digital, instalaciones y equipamiento necesarios, y profesores que cuentan con competencias tecnopedagógicas. Caso contrario, al menos en la mayoría, a contextos como el español y mexicano.

Herreros (2012), describe que la creación y/o recepción de un relato digital personal, fomenta diversos procesos psicológicos; cognitivos y emocionales. Permite percibir y organizar estímulos acorde a nuestros sistemas de significados, revisar los procesos narrativos para localizar el sentido que confirme lo que ya se conoce o aporte conocimiento nuevo. Asimismo promueve la mediación del significado en función de la propia vida y contexto. En ese sentido, sitúa al receptor a evocar experiencias similares o pensar sobre lo que posiblemente haría ante ello, modificando sus esquemas mentales. El relato digital personal favorece la implicación emocional en dos procesos; identificación y proyección. La primera, puede ser de carácter positivo o negativo: me asumo en el lugar o estoy en desacuerdo con el narrador y vivo o no sus emociones. La segunda por su cuenta permite reflejar los sentimientos propios y dirigirlos al personaje.

Un RDP, de acuerdo a Barret (2005) supone la convergencia de cuatro factores: participación e involucramiento del estudiante, la reflexión promotora de aprendizajes profundos, el aprendizaje basado en proyectos, y la integración de recursos tecnológicos. Los relatos digitales personales, inducen al alumnado para asistir a la escuela, aumenta su receptividad y pro-actividad, es decir, dicho involucramiento, los lleva a tomar postura y conciencia de su propio proceso de aprendizaje. Dicho proceso es favorecido por habilidades de pensamiento complejo tales como el pensamiento crítico, la indagación y experimentación que reflejan en los educandos un aprendizaje constructivo, significativo, estratégico y por consiguiente; crítico, reflexivo, autorregulado, auto-iniciado y autónomo. Asimismo, el aprendizaje basado en proyectos como método de enseñanza y recurso instruccional (Díaz Barriga, 2006), considera retomar los intereses del alumnado para dirigir y tutorar las actividades las cuales se caracterizan por un alto grado de actividad social y relevancia cultural, que sitúa, contextualiza y vincula el proceso instruccional con las vivencias y experiencias cotidianas, proceso en que los potenciales autores, se sienten cómodos y atraídos por el empleo de recursos tecnológicos.

Hasta este punto se ha dejado fuera un punto principal que se ve ampliamente favorecido con un RDP: la motivación, recordemos que alegoriza un ingrediente imprescindible con alto valor en sí mismo para la construcción de aprendizajes significativos con sentido y significado. En suma, fomenta un trabajo y actividades colaborativas alumno-alumno y alumno-profesor, creando mayores redes de aprendizaje y cooperación.

En resumen, un RDP fomenta diversos procesos cognitivos y emocionales, permitiendo contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, retomar los intereses y experiencias del alumno, motivarlo e implicarlo, promover la reflexión en todo el proceso, y construyendo y enriqueciendo habilidades de pensamiento complejo. Cabe destacar la oportunidad que el RDP da a sus autores de convertirse en productores y no sólo consumidores. Su finalidad es la multialfabetización: escrita, oral y digital/mediática.

11.4 PROYECCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE UN RELATO DIGITAL PERSONAL

En muchas ocasiones, lugares y situaciones, podemos ser testigos de una famosa frase: “todos tenemos algo que contar” ¿Será real? Sí es así, ¿qué tanto lo es? ¿Realmente se fomenta la expresión e incluso la representación de las experiencias personales? No creo que sea así, existen tantos casos en los que si bien, alguna persona o grupo de ellas tienen tanto que decir, estos no son escuchados, sino ignorados, no se les da la oportunidad, lugar, espacio y tiempo de que se expresen.

En este contexto, Lambert (2010) reconoce que un RDP, posee un carácter político y emancipador, en el cual se busca dar voz a aquellas personas a las cuales la misma sociedad y cultura han minimizado, silenciado o marginado, es decir, se pretende recuperar, reconocer, reconstruir y compartir las experiencias que diversas personas, en este caso alumnos que sin estrategias como este recurso, no se escucharían y a otros muchos cuyas competencias no encajan dentro de los estándares escolares (en extensión sociales y culturales) usuales (Londoño-Monroy, 2012), lo etiquetado como “normal”. En esa dirección, se considera que la experiencia con RDP permite a los estudiantes fortalecer el sentido de agencia, es decir, convertirse en agentes sociales, más visibles e implicados en una participación democrática: es la capacidad para hacer la diferencia (Gregori-Signes y Pennock-Speck, 2012).

Como agentes de cambio, Gutiérrez (2010) indica que nuestra tarea es invitar para hacer y deshacer lo ya vivido. Si bien nadie le dirá al estudiante qué, cómo y con qué tipo o estilo de lenguaje escribir, Herreros (2012) propone orientar en el análisis y reflexión sobre cuestiones más íntimas: pensamientos, emociones y expectativas.

Dicha orientación, que se sustenta en la acción psicopedagógica se caracteriza por ser un conjunto de procesos y procedimientos concretos de actuación que analizan los fenómenos cognoscitivos, socio-afectivos, conductuales y evolutivos de una persona así como las implicaciones a lo largo del ciclo vital (Henao, Ramírez y Ramírez, 2006; Díaz Barriga, 2010).

Dentro de esa actuación, se busca integrar el relato digital personal como estrategia, entendida como aquel procedimiento que el agente utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos, que a su vez permiten desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las mejores condiciones (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Adicionalmente, Londoño-Monroy (2012) supone una ordenación de elementos personales, interpersonales, de contenido, contextuales y de organización que, al ponerlos en práctica, desencadenan la actividad en el grupo de alumnos, en cada uno y en el docente.

11.4.1.1. Una propuesta indecente: ¡cuéntame algún incidente!

Sea en un escenario de educación formal o informal, en nuestras manos está diseñar y desarrollar programas de prevención o intervención psicopedagógica que sean ecológicos o sistémicos, es decir, que consideren factores tanto intrapersonales e interpersonales, como contextuales; institucionales, comunitarios y de políticas públicas.

Desde dicha concepción, se puede optar por metodologías como la investigación-acción y la animación sociocultural. Ambas posturas coinciden en una pedagogía participativa, de involucramiento de la población receptora, en la que a su vez los agentes encuentran una oportunidad de inmersión en la cultura de dicha población haciéndola suya. El objetivo último de los enfoques es el cambio, la re-estructuración social y cultural, aunado al facultamiento de la población receptora. En contraste, la diferencia sustancial radica en el tiempo que se dedica para desarrollar el programa, siendo en la animación sociocultural de corta duración en contraparte de la investigación-acción (Rodríguez y Soto, 2014).

La propuesta, inmersa en estas metodologías gira en torno a las siguientes fases:

- Identificación de necesidades. Supone identificar la problemática, conceptualizar y teorizarla. Se negocia y delimita la demanda.
- Si bien, hemos considerado y argumentado al respecto de los usos, intereses y potencialidades en escenarios y agentes educativos, un RDP puede ser usado en poblaciones diversas tales como albergues, asilos e internados. Por ende, esta fase se caracterizará por focalizar aquellas situaciones, conflictos

y problemas presentados como pueden ser: discriminación o un programa de inclusión parcial (inclusión institucional, más no interpersonal).

- Diagnóstico. Es la etapa para (re)conocer el contexto y la recolección de datos.
- Para el tema que nos compete, esta fase estará dirigida a identificar en la población aquellas necesidades tecnológicas, es decir, el acceso o no al uso de los recursos para, de ser necesario y pertinente, proporcionar de dicha instrumentación a la población receptora.
- Programación. Supone los pasos a seguir dentro del programa los cuales se concretan en sesiones temáticas y prácticas: Qué es un relato personal, Qué es un relato personal digital, Tipología y ejemplos, Haz un ensayo personal en pareja, Haz un ensayo personal individual, Ilustra y sonoriza tu historia, Ensámblala, Compártela y Evalúa.

Entre la creación de los ensayos (en diadas e individual) y el paso siguiente de ilustración y sonorización, creemos pertinente considerar una sub-fase. Recuperando las ideas de Lambert (2010) quien propone un proceso en que de forma predeterminada se crea un conjunto de preguntas dirigidas que pueden tomar dos vías en función de la conveniencia, comodidad y necesidades de cada participante: A) Entrevista, en la que el autor del RDP le pide a una persona cercana (como su cónyuge, un ser querido o un amigo, por mencionar algunos) le cuestione. Este caso implica confianza y un ambiente de confidencialidad. B) El segundo camino, la auto-entrevista, supone grabarse a sí mismo en audio mientras se cuenta la historia siguiendo el guión. Lambert sostiene que esta última vía puede ser desagradable, ya que genera una situación artificial: conversar con una máquina. En contraste, la entrevista es calificada como un proceso divertido e incluso revelador entre los participantes, pudiendo conocerse más y profundizar en sus relaciones interpersonales.

- Evaluación del programa.
- Cierre. Considera la presentación y difusión de resultados.

11.4.1.2. Cuando cuentas cuentos...

Si bien el relato digital personal recupera la voz de su creador, vale precisar que no pretende dar cuenta de la “realidad” circundante, sino recobrar la experiencia vivida y construida: la comprensión propia. Es así que el dinamismo y versatilidad que caracteriza esta estrategia, permite que su construcción y uso se lleve a cabo en diversos ámbitos y atienda una amplia gama de poblaciones meta, así, podemos recuperar, explicar, comprender y difundir aquellas historias personales que

pueden estarse presentando, tales como discriminación social (étnica, de género, por identidad sexual, religiosa, etcétera), acoso escolar o bullying (en sus modalidades: alumno-alumno, profesor-alumno, alumno-profesor), violencia de género, negligencia y violencia contra el menor, una inadecuada inclusión educativa en las instituciones escolares.

Algunos ejemplos del uso de los RDP en la atención a grupos en situación de vulnerabilidad lo representa el sitio web “Sonke Gender Justice” (2014), alojado en la dirección <http://www.genderjustice.org.za>, cuya visión es un mundo en el que hombres, mujeres y niños disfruten de relaciones equitativas, saludables y felices que contribuyan a su desarrollo así como al de la sociedad. Busca fomentar mediante diversas campañas tales como “MenCare” la participación del hombre en el cuidado y salud materna e infantil. Y en “One Man Can”, se busca la igualdad de género, prevención de la violencia doméstica y sexual, y reducir la propagación y el impacto del VIH y el SIDA. El uso de historias personales es empleado como estrategia de comunicación innovadora para el cambio social. Las campañas comparten como objetivo: inspirar el activismo comunitario, alentando a sus miembros para conformar equipos de acción comunitaria, apoyándoles en el uso de herramientas y estrategias, incluyendo talleres participativos e historias digitales.

En esa dirección, el “Center for Digital Storytelling” (2014), creado por Joe Lambert, cuenta con un proyecto llamado “All together now”, alojado en el sitio <http://storycenter.org>, el cual pretende recuperar las visiones y experiencias en torno al movimiento por los derechos civiles (de las décadas de los 50’s y 60’s en los Estados Unidos de Norteamérica) reduciendo la brecha generacional, ya que los miembros de dicho centro indican que mientras las generaciones adultas lucharon por esos derechos civiles, las nuevas generaciones luchan por la igualdad, justicia y nuevas oportunidades (académicas o laborales, por mencionar algunas). Así, dicha estrategia permitiría entre otras cosas, una mayor cohesión grupal, social y cultural entre afroamericanos, comunidades homosexuales, latinos, asiáticos y personas con alguna discapacidad o capacidad diferente.

11.4.1.3. Un cuento mexicano: experiencia con los RDP

De forma ilustrativa, me permito compartir la experiencia reportada por Díaz Barriga, López Banda, Heredia y Pérez (2014) con el sitio web “Contar Historias: Relatos Digitales Personales” de GIDDET, UNAM, alojado en WIX editor web gratuito de HTML-5, es de libre acceso en la dirección <http://grupogiddet.wix.com/rdpgiddet>.

Dicho sitio, se enfoca a la construcción y compartición de RDP, como dispositivos pedagógicos para promover procesos de sensibilización y toma de conciencia, análisis de la identidad personal, aprendizaje de conceptos educativos y análisis de problemáticas en contextos propios de la realidad educativa mexicana contemporánea. Ver Tabla 2.

Tabla 2. Descripción del sitio.

| <i>Sección</i> | <i>Función</i> |
|--|---|
| ¿Qué son los RDP? | Da a conocer el objetivo del sitio. |
| Relatos | Presenta la tipificación de los RDP en tres tipos: Alguien importante, Eventos y Lugares, y Situación. Además se muestran los RDP considerando su sinopsis, ficha técnica y el respectivo link a YouTube. |
| Enlaces Web | Reúne información sobre sitios web especializados en RDP. |
| Biblioteca | Contiene referencias bibliográficas especializadas en RDP. |
| Diseña tu relato | Se incluyen pautas concretas; didácticas y técnicas para diseñar un RDP. |
| Para saber más: Comparte tu relato Autores Contacto | Se exhorta a los lectores de la página para compartir su propio RDP. Cabe destacar los documentos guía que se ofrecen: modelo de ficha técnica, carta de consentimiento informado y una rúbrica de evaluación para seleccionar el RDP para su posterior publicación. Sección dedicada a los autores de los RDP con sus datos personales para contactarlos. Los usuarios pueden entablar un diálogo con los administradores del sitio para hacer llegar sus comentarios. |

Entre el compendio de relatos digitales personales se encuentra el realizado por el autor de este trabajo el cual se describe en la Tabla 3.

Tabla 3. RDP: *Encontrando mi vocación*.

| <i>Título/Link</i> | <i>Sinopsis</i> | <i>Sentido profundo</i> |
|---|---|---|
| <p>Encontrando mi vocación</p> <p>Link: http://xurl.es/vocacion1</p> | <p>Narrado en primera persona, muestra la experiencia del autor en su paso por la elección de carrera, mostrando algunos factores que la determinaron. En la transición y adaptación a la Universidad, se encuentran nuevos desafíos. El autor los vence, entrando a un segundo proceso: el cambio de carrera, en el que encuentra y transmite su vocación.</p> | <p>Implicaciones de la orientación psicopedagógica (orientación vocacional); el proceso de búsqueda de congruencia y convergencia entre intereses, conocimientos, capacidades, habilidades, aptitudes, actitudes y valores en la elección de carrera.</p> <p>Reconsiderar el rol de los grupos sociales principales (familia, escuela) en dicha elección.</p> <p>Finalmente, permite reflexionar sobre la toma de postura por un modelo de orientación ecléctico, que mire más allá de características de personalidad y sea de índole multifactorial, para que incida y retome variables internas y externas del sujeto, así como factores contextuales.</p> |

En “Encontrando mi vocación” se cuestiona el rol de la orientación vocacional y su impacto en una de las decisiones más difíciles en la vida de una persona: la elección de carrera. En su momento el autor contó con la orientación vocacional, pero ¿qué ocurre con aquellos alumnos a los que no se les da acceso a dicha orientación? ¿Se les está orillando a una situación de exclusión y vulnerabilidad? Desde esta visión podría sostener que sí.

Dirigido principalmente a jóvenes que se encuentran en el proceso de elección y/o cambio de carrera, sobre todo a aquellos que no cuentan de manera formal con una orientación vocacional adecuada y pertinente. Asimismo, a aquellos agentes educativos inmersos en la orientación vocacional y profesional, educación media superior y superior. El RDP busca sensibilizar y fomentar la toma de conciencia hacia el proceso de elección de carrera, para que este no se vea como un simple

ejercicio o resolución de un test de lápiz y papel que refleje una elección de vida. Exhorta a la reflexión profunda sobre aquellos factores que inciden en la elección de carrera, en la cual deben considerarse componentes personales, sociales y globales.

Por lo tanto, el relato digital personal es una herramienta eficaz y eficiente para la auto-reflexión, que permite una toma de conciencia de eventos importantes y significativos en la vida, que a su vez promueve una mirada prospectiva y formar un plan de vida. Defiendo la idea de que puede servir como un instrumento complementario en la orientación vocacional y profesional que resulta motivante, atractivo y que fomenta un compromiso en el alumnado para la toma de decisiones razonada, reflexiva y crítica ante la elección de carrera.

Otros RDP alojados en el sitio web tratan las situaciones que enfrentan diversas poblaciones vulnerables. Por ejemplo, en “Rosita” se reflejan las vivencias de los menores que han recibido maltrato en el hogar y son retirados por las autoridades de sus hogares para quedar confinados en albergues de custodia, mostrando asimismo la experiencia de fracaso escolar de estos niños y el contexto de vida de sus familias, que viven en situación de pobreza, desempleo, alcoholismo, explotación laboral, etc. En el RDP “El ineducable” se da voz a los niños que desde la mirada de la institución escolar, la familia y otros agentes sociales, están incapacitados para aprender y de los cuales se espera que fracasen en la escuela y en la vida, no obstante que logran demostrar que pueden ser agentes activos en su propio desarrollo y que poseen la capacidad inherente a todo ser humano, la educabilidad. En el RDP “Observadores”, se habla de la exclusión y el rechazo que viven día a día lo que la autora del mismo llama “unos seres de humo” y quienes a su paso por el mundo experimentan hambre, cansancio, soledad y violencia y que a pesar de ello, son una muestra clara del valor de la lealtad; este relato invita a pensar en aquellos seres que para la sociedad son poco o menos valiosos que otros y se tornan invisibles, pero ellos están ahí... observando. Estos son tres ejemplos de otros muchos relatos que se incluyen en el sitio web, donde se cuestiona la existencia de etiquetas, inequidad y exclusión así como de imposición de miradas hegemónicas sobre la sociedad y el devenir del ser humano.

11.5 DEBATE AUSENTE, IDEOLOGÍA PRESENTE: CONCLUSIONES

A manera de cierre, el relato personal permite cambiar la mirada de un Yo esencialista, y rígido (Yo soy), a un Yo narrativo y dinámico, perspectiva que permite tomar conciencia de lo que fuimos, dar cuenta de lo que somos o creemos ser y plantear

una serie de posibilidades y alternativas sobre lo que queremos o nos gustaría llegar a ser, por tanto un relato personal permite convalidar el pasado y legitimar el futuro. La identidad se (re/co)construye social, cultural e históricamente.

Si bien, el siglo XXI nos impone nuevos y fuertes retos con el uso de las TIC en el campo educativo y social, en nuestras manos está el hacer uso de las potencialidades que estos recursos proporcionan como auténticas herramientas psicológicas para trascender fronteras; mediando, potenciando y maximizando aprendizajes significativos vinculados con su vida propia y circundante. Implicando y motivando al receptor, co-construyendo habilidades de pensamiento complejo: reflexión, indagación, experimentación.

Bajo esta propuesta, la versatilidad y dinamismo que caracterizan al relato digital personal sustentan que de ser empleado como estrategia flexible y reflexivamente, es una herramienta que de ser usada en la atención psicopedagógica, resulta eficaz y eficiente para la auto-reflexión, autovaloración y autocrítica que permite una toma de conciencia de eventos importantes y significativos en la vida. Defiendo la idea de que puede servir como un instrumento complementario que resulta motivante, atractivo y novedoso, no sólo en contextos escolares, sino extraescolares. En suma, es un recurso que fomenta las literacidades o alfabetismos: escrito, oral y digital/mediático.

Si bien, inicié con un epígrafe de Confucio: “Cuando las palabras pierden su significado, la gente pierde su libertad”, el relato digital personal, ayuda a (re/co)construir significados, es decir, de manera individual, reflexionando con uno mismo y hacia afuera en la interlocución con los otros. Por tanto, al recuperar y construir significados, el relato digital personal permite que las experiencias personales sean objeto de recuperación, explicación y comprensión para desarrollar la autonomía y libertad: la emancipación de aquellas personas que han estado especialmente marginadas en su contexto más inmediato e incluso global.

Finalmente, el valor heurístico de este tipo de propuestas incide en la proyección, es decir, en contextos latinos, el mexicano específicamente, es poca la literatura que evidencia el uso, potencialidad y/o limitaciones del relato digital personal en ámbitos educativos y/o sociales. Queda abierta una brecha para investigaciones, intervenciones y/o evaluaciones en este campo, sobre todo, queda abierto el debate de su amplio potencial en procesos de emancipación de grupos marginados y personas en situación de vulnerabilidad.

REFERENCIAS.

- BARRET, H. (2005). *Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool*. Digital storytelling research design. Developed for the Kean University digital storytelling conference, June 2005. Recuperado de <http://xurl.es/rub2005>.
- CENTER for Digital Storytelling (2014). "Narrowing the generation gap: intergenerational civil and human rights stories and conversations". Project: *All together now*. Recuperado de <http://storycenter.org/all-together-now>
- COLL, C. (2004). "Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista". *Sinéctica*, núm. 25, pp. 1-24.
- DÍAZ Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill Interamericana.
- · —, (2010). "Intervención psicoeducativa". En: F. Tirado y M.A. Martínez (Eds.). *Psicología Educativa para afrontar el Siglo XXI*. México: McGraw Hill, Cap. 7, pp. 321-364.
- DÍAZ Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- DÍAZ Barriga, F., López Banda, E., Heredia, A. y Pérez, M. (2014, junio). *Una experiencia de diseño tecnopedagógico de relatos digitales personales (RDP) con fines educativos*. Memoria in extenso del Congreso Virtual Educa Perú. ISBN 978-959-250-975-7 <http://www.virtualeduca.info/ponencias2009/Ponencias2014/Area%20Tematica11/VE14.243.pdf>
- GUTIÉRREZ, M. (2010). "Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal". *Educere*, vol. 14, núm. 49, junio-diciembre, pp. 361-370.
- GREGORI-SIGNES, C. y Pennock-Speck, B. (2012). "Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: an introduction". *Digital Education Review*, núm. 22, En <http://greav.ub.edu/der>
- GRUPO de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (2014). Sitio Web *Contar historias: Relatos Digitales Personales*. Recuperado de <http://grupogiddet.wix.com/rdpgiddet>
- HENAO, G.C., Ramírez, L.A. y Ramírez, C. (2006). "Qué es la intervención psicopedagógica. Definición, principios y componentes". *El Ágora*, AGO. USB, Medellín, Colombia, 6 (2), pp. 147-315.
- HERREROS, M. (2012). "El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self)". *Digital Education Review*. núm. 22, pp. 68-79.

- RODRÍGUEZ, A. y Soto, F. (2014). *E-monografía: modelos de intervención psicoeducativa*. Recuperado de <http://fdostr6.wix.com/intervencion-psicoeducativa#!>
- LAMBERT, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling.
- LONDOÑO-MONROY, G. (2012). “Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales”. *Digital Education Review*. núm. 22, pp. 19-36.
- MINISTERIO de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *Colección de materiales pedagógicos – Fascículo 4 ¿Cómo escribir relatos pedagógicos?* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- RODRÍGUEZ, J. L. y Londoño-Monroy, G. (2009). “Los relatos digitales y su interés educativo”. *Educação, Formação & Tecnologias*; vol. 2 (1), pp. 5-18.
- SONKE Gender Justice (2014). *Community education and mobilization*. Recuperado de <http://www.genderjustice.org.za/our-work/overview.html>

12 OPERATIVIDAD DE UN PROGRAMA EDUCATIVO A DISTANCIA

*Cecilia Natalia Díaz Aguilar, Yeny Jiménez Izquierdo, Angela Pulido
de la Rosa y Greta de los Ángeles Serrano Pulido.*

DACSyH de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

RESUMEN

Entre los grupos vulnerables deben considerarse a aquellos que en virtud de su nivel cultural y de formación se encuentran atados a la falta de progreso, repercutiendo evidentemente en su situación económica.

La educación es un derecho social y es también la única manera de asegurar el progreso de un pueblo. Sin embargo, no todos tenemos la oportunidad de acceder a la educación universitaria debido a diversos factores.

Las necesidades económicas son un factor importantísimo que priva a las personas de la posibilidad de estudiar, dado que, es necesario que el tiempo se ocupe de actividades productivas, es decir, obtener medios económicos para la subsistencia, haciendo de lado la posibilidad de dedicar tiempo al estudio superior, a pesar de que el tiempo invertido en estudiar para obtener un título universitario, redundará en beneficios económicos a mediano plazo, sin embargo, las necesidades a corto plazo, interrumpen la posibilidad de estudiar a las personas, a pesar de existir las instituciones que brinden educación superior.

Las nuevas herramientas tecnológicas y de comunicación han abierto la posibilidad de que las personas que por sus características se ven impedidas a acudir a las aulas a recibir educación universitaria, encuentren, en las “aulas virtuales” la posibilidad de obtener un título universitario y con ello, la posibilidad de prosperar en su situación económica.

Vulnerable es todo aquel que por su situación se ve impedido de poder gozar de sus derechos. La imposibilidad de acceder a la educación superior, crea un grupo vulnerable.

La División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco oferta la Licenciatura en Derecho en la modalidad a distancia como una oportunidad de inserción educativa para grupos vulnerables.

La presente ponencia expone de manera clara y precisa la operatividad de un programa educativo a distancia de la Licenciatura en Derecho explicando como ha evolucionado el mismo y como se encuentra integrada a la presente fecha, ofreciendo a los estudiantes que se han visto impedidos de la posibilidad de estudio en virtud de sus condiciones personales, obtener una instrucción sólida que les permita progreso no solo económico sino también crecimiento interior.

12.1 INTRODUCCIÓN

En la primera década del siglo XXI los sistemas de educación enfrentan varios retos para formar profesionistas porque deben responder a las demandas sociales en los difíciles contextos a los que se circunscriben (Cabral, 2011). Los avances tecnológicos y la creciente demanda de educación en las universidades exigen nuevas modalidades de formación que permitan la posibilidad de combinar la escuela y el trabajo, de igual manera continuar con sus estudios sin los requisitos de espacio y asistencia. Por ello la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco a través del Sistema de Educación a Distancia contribuye al Modelo Educativo Flexible de esta Casa de Estudios al ampliar la cobertura, brindar equidad y acceso a la de educación superior a empresarios, jóvenes y adultos para incrementar su nivel de escolaridad o completar su formación, y a personas que se encuentran geográficamente dispersos o marginados, así como de aquellos que no tuvieron acceso a estudios superiores o habían interrumpido sus estudios (PDI, 2012- 2016, p.60).

La presente ponencia tiene como objetivo compartir la experiencia *Operativa de la Educación a Distancia* y la forma en que se sustenta su funcionamiento, a fin de brindar equidad y acceso a los diversos sectores de la población que por alguna razón no pueden realizar sus estudios en el sistema escolarizado, logrando con ello, que gocen del derecho a la educación esos sectores de la población a los que les es imposible acceder físicamente a las aulas y con ello, mejorar sus vidas.

12.2 ANTECEDENTES

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, reconociendo que la educación es un derecho protegido en la Constitución Mexicana y en diversos instrumentos internacionales, y que el mismo confiere, entre otros, el derecho -valga la redundancia-, a la no discriminación así como el acceder a todas las formas disponibles

de educación superior (PDHRE, 2005). Durante el periodo rectoral del Dr. Jorge Abdó Francis, de acuerdo a su Primer informe de actividades (UJAT, 2001) dirigió el modelo académico a establecer condiciones de flexibilización curricular para la cobertura, la pertinencia y la equidad de los estudiante, en ese sentido se propuso ampliar la oferta educativa a través de la educación abierta y a distancia, con ello enfrentar los retos del futuro “la calidad, la equidad y la inclusión de la diversidad cultural” (Miklos y Arroyo, 2008, párr. 5).

El propósito de diseñar un modelo pedagógico de educación abierta y a distancia, llevó a la formación de 25 profesores de diferentes disciplinas con el apoyo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Universidad de Guadalajara, a través de cursos como Diseño Instruccional de Educación a Distancia; Diseño y Evaluación de Materiales para la Educación a Distancia: materiales impresos, materiales audiovisuales y materiales informáticos; y Diseño de Programas de Educación Superior a Distancia.

La Universidad Autónoma de Tabasco (UJAT) en el año 2001 a través del Sistema de Educación Abierta y a Distancia brinda acceso a una preparación profesional mediante programas de licenciatura en modalidad no convencionales. Por ello oferta los Programas Educativos de Licenciatura en Derecho y Curso Complementario de la Enfermería en modalidad Abierta y a Distancia, con sedes en la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades y en la Extensión Universitaria de los Ríos (actualmente División Académica Multidisciplinaria de los Ríos) y en la División Académica de Ciencias de la Salud.

El Segundo Informe de Actividades del Dr, Jorge Abdó Francis señala que, “se capacitaron 386 profesores de las diversas Divisiones Académicas, a través de diplomados, seminarios y talleres sobre tópicos como el diseño de guías didácticas y elaboración de materiales educativos; todo ello encaminado a consolidar la educación abierta y a distancia por medio de la apertura de otros programas educativos” (UJAT, 2002, pp. 5-6). En este mismo periodo, el Sistema de Educación Abierta y a Distancia en los Programas Educativos de la licenciatura en Derecho y el curso Complementario de la licenciatura en Enfermería, inicia con una matrícula total de 200 estudiantes (Abdó, 2002, p.6). De igual manera oferta los diplomados en Diseño de Base de Datos y en la Enseñanza del Idioma.

Las necesidades y exigencias de diversos sectores de la población, demanda educación no convencional que les permita realizar sus estudios universitarios sin asistir a clases presenciales, por ello la UJAT empieza a considerar una oferta educativa en modalidad a distancia de los Programas Educativos de las licenciaturas en Contaduría Pública, Administración y Relaciones Comerciales.

El personal académico que participa en este sistema realiza una actividad docente de una forma no tradicional, por lo que los profesores debían considerarse como agentes de cambio y para ello debían estar capacitados (Gómez y Cano, 2011), por lo que se llevó a cabo el Diplomado en Educación a Distancia y Tecnologías para el Aprendizaje impartido por la Universidad de Guadalajara; con el Apoyo de la Universidad Autónoma de México se realizaron los talleres Aprendizaje en Educación Abierta y a Distancia y Elaboración de Materiales Educativos Orientados al Aprendizaje Autogestivo, además del teleseminario dirigido por el portafolio de consultores en educación a distancia de Medellín Colombia Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Estas acciones permitieron capacitar a 71 profesores de todas las Divisiones Académicas.

El Sistema de Educación Abierta y a Distancia fue implementado para brindar oportunidades de accesos a la Educación a Superior a las personas que ya se encuentran insertas en el ámbito laboral pero que de una u otra manera desean profesionalizar sus actividades, ante el Modelo Educativo Flexible puesto en marcha en el 2004, este propósito quedo rebasado en pocos años, ya que se posibilitó la oferta de materias a distancia a estudiantes inscritos en los programas educativos presenciales, con la finalidad de apoyarlos en el avance de sus trayectorias escolares.

La UJAT por primera ocasión según el Primer Informe de Actividades de la Mtra. Candita Gil Jiménez la oferta educativa de las Licenciaturas en Contaduría Pública, Administración y Relaciones Comerciales en modalidad a distancia, significa un gran avance en este rubro (UJAT, 2005, p.11). Cabe señalar que el impacto social de la modalidad a distancia, constituye una oportunidad para quienes no tienen la posibilidad de asistir diariamente a la universidad.

La evaluación realizada al Sistema de Educación Abierta y a Distancia en el 2008, permitió plantear la necesidad de reestructurar la operatividad del modelo académico de abierto y a distancia, para un nuevo modelo institucional de Educación a Distancia. Los resultados obtenidos en la evaluación permitieron a la Dirección de Educación a Distancia de la UJAT, abordar la propuesta de una reestructuración del Modelo Académico del Sistema de Educación Abierta y a Distancia a un nuevo Modelo Institucional de Educación a Distancia (MISEaD, 2013).

Las acciones emprendidas en 2011 llevaron al Sistema de Educación a Distancia innovar su plataforma tecnológica bajo el sistema Moodle. Con ello se proporciona una herramienta tecnológica que consolida el Modelo Educativo de la Universidad y la educación virtual que se imparte en esta Casa de Estudios. Según el Cuarto Informe de Actividades de la Mtra. Candita Gil Jiménez, en la misma línea el Honorable Consejo Universitario aprobó en septiembre de 2011,

el nuevo Modelo Institucional del Sistema de Educación a Distancia que contiene las bases conceptuales y metodológicas en esta modalidad (UJAT, 2011, pp. 40-41).

La Dirección de Educación a Distancia en ese mismo año con aras de fortalecer el Programa Educativo de la licenciatura en Derecho, que se ofrece en la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades, impartió el Diplomado Elaboración de Materiales Autogestivos para Ambientes Virtuales, así como los Cursos de Elaboración de Guías Didácticas, y Consideraciones y Generalidades de la Educación a Distancia y la Acción Tutorial. Como producto de estas acciones, se elaboraron 24 guías didácticas para la licenciatura en Derecho.

La reestructuración del Modelo Académico del Sistema de Educación Abierta y a Distancia a un nuevo Modelo Institucional de Educación a Distancia permitió que en el mismo al Programa Educativo de la licenciatura en Derecho transitar a una modalidad a distancia, donde no se requiere la presencia física del docente en un salón de clases, ya que los estudiantes del curso pueden estudiar en su casa, en el lugar de trabajo, en el tiempo que tengan disponible; el medio de aprendizaje es a través de la Plataforma Tecnológica de Moodle y el proceso educativo se realiza empleando las Guías Didácticas, en periodos escolares trimestrales.

La División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades durante el período de trabajo del Dr. Lenin Méndez Paz, a partir del 2013 impulsa la licenciatura en Derecho a través de la Coordinación de Educación a Distancia de la DACSyH responsable del Programa Educativo y una planta académica integrada por 27 docentes. De los cuales 16 únicamente desempeñaban las dos funciones principales de un académico: facilitar el aprendizaje del estudiante y diseñar guías didácticas.

En ese mismo año se invitó a 11 docentes al curso taller Diseño y Elaboración de Guías Didáctica para la Modalidad a Distancia. El resultado de esta formación fue 27 profesores y expertos disciplinares en el desarrollo de guías didácticas.

Actualmente la planta académica de la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades (DACSyH) está integrada por 36 profesores. Los cuales han participado en los cursos talleres Diseño de materiales didácticos, Planeación didáctica en educación a Distancia, Entrenamiento en el uso de la Plataforma Tecnológica Moodle, Formación en la aplicación didáctica de las TIC en ambientes virtuales y Formación en el diseño y elaboración de guías didácticas. Estos cursos talleres se llevaron a cabo en colaboración con la Universidad Autónoma de México, Universidad de Guadalajara y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en las modalidades presencial y a distancia, a efectos de capacitarlos en las TIC para que puedan desarrollar plenamente su labor.

La Coordinación de Educación a Distancia (CEaD) de la DACSyH, a partir del 2014 establece como requisito de ingreso participar y aprobar estos cursos talleres para formar parte del padrón académica del SEaD DACSyH y fungir como profesor y experto disciplinar de la licenciatura en Derecho a Distancia.

CEaD, la Dirección de Educación a Distancia y los expertos disciplinares han diseñado desde el periodo escolar 2011 -1 hasta el periodo 2014-1 un total de 57 guías didácticas de las asignaturas que integran el Plan de Estudio de la licenciatura en Derecho. Lo cual permite atender a una población estudiantil de 85 estudiantes, de esta manera puedan avanzar en su trayectoria académica de acuerdo a sus necesidades y posibilidades.

12.3. DESARROLLO DEL TEMA.

12.3.1 Componentes operativos del Programa Educativo de Licenciatura en Derecho a Distancia

La operatividad de la Licenciatura en Derecho a Distancia se fundamenta en el Modelo Educativo Flexible de la UJAT, el Modelo Institucional del Sistema de Educación a Distancia y el marco normativo de la Legislación Universitaria. De esta manera opera con la interacción de cinco componentes básicos: la instancia administrativa, el estudiante, el académico, los recursos Sistema de Gestión de Conocimiento y los materiales didácticos.

12.3.1.1 Estudiante

Éste cursa un plan de estudio totalmente a distancia soportado en un sistema de gestión del conocimiento (Plataforma Tecnológica Institucional SEaD-UJAT) donde el diseño instruccional de la asignatura se encuentra distribuido en un aula virtual. Este tipo de estudiante se caracteriza por participar en el proceso enseñanza y aprendizaje bajo condiciones distintas a las convencionales, tales como: dedicación de tiempo parcial al estudio, pertenece a un grupo heterogéneo en edad y conocimiento, siendo generalmente un adulto con experiencia de vida y trabajo, es económicamente independiente, se encuentra disperso geográficamente de la institución y su principal ambiente de aprendizaje son los espacios virtuales.

12.3.1.2. Académico

El personal académico que participa en las actividades del PE de la Licenciatura en Derecho a Distancia es asignado por el Director de la División Académica por un periodo determinado. En su quehacer educativo desempeña alguno de los siguientes roles:

Profesor, es el agente cuya acción está enfocada a motivar y potenciar el aprendizaje independiente y autónomo del estudiante.

Experto disciplinar, es el profesor investigador que domina un área o disciplina de conocimiento, así como responsable del diseño instruccional de los contenidos, su labor radica en facilitar el aprendizaje mediante la elaboración de una guía didáctica.

Tutor de Seguimiento, es el académico que brinda apoyo para solucionar las diferentes situaciones a las que puede enfrentarse el alumno inscrito en un programa educativo impartido en esa modalidad.

Comisión Académica, está conformada por cinco profesores investigadores expertos en diferentes áreas relacionadas con actividades propias de su disciplina y de la educación a distancia. Establecen mecanismos eficientes de seguimiento, difusión y evaluación para fortalecer y consolidar la operatividad del Plan Estudio de Licenciatura en Derecho a Distancia.

13.3.1.3. Instancias Administrativas

La efectividad y desarrollo del Programa Educativo de la Licenciatura en Derecho en modalidad Distancia se logra a través del trabajo colaborativo de tres instancias administrativas:

División Académica, es la unidad académica responsable de proporcionar los recursos y condiciones requeridas para la operatividad del Programa Educativo. Trabaja de manera conjunta con la Dirección de Educación a Distancia.

Dirección de Educación a Distancia, que coordina el trabajo de los actores que intervienen en el SEaD con la finalidad de gestionar, otorgar y asegurar la existencia de los recursos materiales, tecnológicos y humanos que contribuyan al logro de los objetivos institucionalmente establecidos para la modalidad.

Coordinación de Educación a Distancia (CEaD), es el área encargada de administrar y supervisar los recursos humanos y tecnológicos requeridos para la operatividad del PE. Su principal tarea radica en coadyuvar los esfuerzos de la Dirección del SEaD y la División Académica.

13.3.1.4 Sistema de Gestión del Conocimiento, Plataforma Moodle

El *Sistema de Gestión del Conocimiento (Plataforma Tecnológica Moodle del SEaD-UJAT)*, es una aplicación informática que soporta tanto la distribución de materiales y contenidos como aplicaciones y recursos de comunicación sincrónicos y asincrónicos, proporcionando un espacio para el desarrollo de la actividad académica a distancia, es decir de una forma virtual. El Sistema de Gestión del

Conocimiento recibe continuamente actualización y mantenimiento por lo que su estructura y diseño puede varias cada trimestre escolar. El departamento de Desarrollo Tecnológico es el responsable de la Dirección de Educación a Distancia, es el responsable de administrar dicho sistema.

La Licenciatura en Derecho a Distancia se imparte a través de la Plataforma Tecnológica del SEaD UJAT Moodle en un ambiente virtual de aprendizaje. Para ingresar a esta plataforma, los docentes y estudiantes deben acceder al sitio web de la Universidad y en seguida dirigirse al apartado Educación a Distancia, en este espacio se encuentra el acceso directo de la plataforma, véase Figura 1.

Figura 1. Plataforma Institucional de la UJAT (Moodle).



13.3.1.5 Aulas Virtuales

El *Aula Virtual*, es un entorno de enseñanza aprendizaje en el que se desarrolla un curso. Se basa en un conjunto herramientas tecnológicas (chat, foros, calendario, envío de tarea, etc.) la guía didáctica (consideraciones generales y específicas), los materiales y recursos didácticos, que permiten a los estudiantes participar, interactuar y comunicarse con el profesor, así como aprender y desarrollar habilidades y competencias, Véase Figura 2.

Por lo tanto, una vez que el alumno ingresa a la plataforma institucional y selecciona uno de los cursos, podrá acceder a su aula virtual, en ese espacio encontrará todo lo necesario para iniciar el estudio y aprendizaje de la asignatura en particular, en compañía del académico quién es el orientador y facilitador del conocimiento.

Figura 2. Aula virtual



11.3.1.6. Guía y Material Didáctico

La modalidad a distancia converge con un conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos que forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje, que están acorde a las características propias de la modalidad y a la formación y estilos de aprendizaje de los estudiantes, además de cumplir con los objetivos y contenidos del programa y contribuir la capacidad autodidáctica y el aprendizaje autónomo.

Los materiales didácticos básicos y de consultan pueden ser:

- Impreso: libros, revistas, antologías, boletines, trípticos, enciclopedias, diccionarios, entre otros.
- Audiovisual o multimedia: películas, comerciales, videos, flash, animaciones, entre otros.
- Electrónico: revistas, libros digitalizados, boletines, panfletos, entre otros.
- En línea: todo aquel material alojado en un entorno virtual que es usado con fines educativos.

Las Guías Didácticas también son consideradas como materiales didácticos, están diseñados por los expertos disciplinares, a fin de instruir al estudiante lo que va a prender en el curso y lo que tiene que hacer para lograrlo, por lo tanto, el contenido, estrategias de aprendizaje, materiales y recursos tecnológicos y didácticos, deben ser claros y accesibles al alumno, para que éste pueda alcanzar los objetivos de aprendizaje y autoaprendizaje.

Elementos de una guía didáctica:

| ASPECTOS GENERALES | |
|---|--|
| <i>Presentación</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Datos de identificación • Datos del profesor • Presentación del curso |
| <i>Fines</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Introducción • Objetivos • Justificación |
| <i>Metodología y evaluación</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Metodología de trabajo: Actividades • Material didáctico • Comunicación: Foros, Correo electrónico, Chat, Teléfono, Mensajes, Redes Sociales, Calendario • Evaluación: Forma de evaluación; Elementos de evaluación, Valores o ponderaciones: Fondo y forma; Tipo de evaluación: Producto Integrador, ordinario y extraordinario. |
| <i>Contenido temático y bibliografía</i> | |
| CARACTERÍSTICAS PARTICULARES | |
| <i>Nombre de Unidad, Introducción, Objetivo y Contenido Temático</i> | |
| <i>Actividad preliminar, de aprendizaje y producto integrador</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Número de semana • Número de actividad • Vigencia • Objetivo de la actividad • Estrategia didáctica • Clase • Consigna • Material didáctico • Criterio de evaluación: Fondo, Forma, Ponderación • Avisos |

12.3.2 Formación de profesorado para educación a distancia

La formación del profesorado del SEaD DACSyH se basa en el modelo de reflexión sobre la acción. Este modelo comprende dos etapas:

La primera consiste en la participación de cursos talleres que tienen como objetivos:

- a. *Formación en diseño de materiales didácticos.* Su propósito principal consiste en diseñar y desarrollar materiales didácticos adecuados para ambientes virtuales.
- b. *Formación en planeación didáctica en educación a distancia.* Este tipo de entrenamiento tiene como objetivo brindar las herramientas pedagógicas al profesor para abordar, analizar y diseñar planes que le permitan llevar de manera exitosa el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- c. *Entrenamiento en el uso de la Plataforma Tecnológica Moodle.* Se capacita al profesor en el uso de las herramientas y funciones básicas de la plataforma tecnológica Moodle, así como el manejo eficiente de las aulas virtuales.
- d. *Formación en la aplicación didáctica de las Tecnologías de la Información y comunicación en ambientes virtuales.* El profesor aprende a identificar los diferentes tipos de tecnología que puede aplicar didácticamente para el desarrollo de los contenidos, el proceso de enseñanza aprendizaje y elaboración de los materiales didácticos.
- e. *Formación en el diseño y elaboración de guías didácticas.* Se prepara al profesor para desarrollar y adaptar programas de estudios en modalidad a distancia, a través del modelo instruccional implementada por el Sistema de Educación a Distancia de la UJAT.

Los cursos talleres de formación correspondiente a los incisos *a*, *b*, *c* y *d* se llevan a cabo en colaboración con Instituciones de Educación Superior como la Universidad Autónoma de México, Universidad de Guadalajara y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en modalidades presencial y a distancia. Es requisito indispensable aprobar estos cursos talleres para recibir la formación *e* y fungir como experto disciplinar de la licenciatura en Derecho en modalidad a distancia.

La segunda etapa consiste en la formación proporcionada por el apoyo profesional de compañeros y de la Institución Educativa. Esta se realiza a través de la Comisión Académica de Guías Didácticas del SEaD DACSyH, que tiene como propósito atender de forma pertinente el desarrollo, producción y evaluación de materiales, recursos y guías didácticas consideradas para la oferta del programa de licenciatura en Derecho y otros que de acuerdo a los estudios necesarios puedan ser

ofertados en razón de los requerimientos institucionales. Cabe señalar que la Comisión Académica está integrada por profesores expertos disciplinares con experiencia en el diseño y elaboración de guías de didácticas para la modalidad a distancia.

12.3.3 Ingreso

Para ingresar a la Licenciatura en Derecho a Distancia, el alumno debe de cubrir una serie de requisitos y trámites, de acuerdo a la Convocatoria de Ingreso que emita la UJAT y al Reglamento Escolar del Modelo Educativo Flexible Vigente.

1. *Pre-registro*: Consiste en ingresar al área indicada en la guía del proceso de admisión y responder en línea el cuestionario CENEVAL. Al final del mismo, el sistema de registro otorga un número de folio y establece los requisitos y trámites para obtener el comprobante de ingreso al examen de selección. (Es importante agregar correctamente la CURP, para evitar futuros problemas en el registro).
2. *Entrevista*: el aspirante deberá presentarse en la oficina de la Coordinación del Sistema de Educación a Distancia (SEaD) de la DACSyH, ubicada en el Edificio “B” 2do. Nivel, del Campus Bicentenario de la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades con domicilio en Prolongación de Paseo Usumacinta s/n, Ranchería González, 1a. Sección; para realizar entrevista previa con el comité del Sistema de Educación a Distancia (SEaD) en las fechas establecida, con los siguientes documentos:
 - Comprobante de registro impreso
 - Original para cotejo y copia del certificado de bachillerato
 - Original para cotejo y copia del acta de nacimiento
 - Original para cotejo y copia de constancia laboral en algún sector productivo
 - Original para cotejo y copia de la carta de exposición de motivos
 - Copia de la CURP
 - Con el comprobante de registro impreso y sellado por el comité del Sistema de Educación a Distancia (SEaD) de la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades, el aspirante podrá continuar con los demás trámites.
3. *Pago de cuota de derecho a examen*, mismo que deberá efectuarse con base en las especificaciones que aparecerán en el comprobante de registro de acuerdo a la elección de la institución bancaria que la UJAT pone a tu disposición: Bancomer, HSBC y Santander.

4. *Entrega de documentos y recepción del comprobante de ingreso al examen de selección*, mismo que deberá efectuarlo de forma personal en la fecha y hora establecida en el comprobante de registro, en las oficinas de la Dirección de Servicios Escolares ubicada en Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura, en la ciudad de Villahermosa, Tabasco.
 - *Curso propedéutico*: el aspirante deberá acreditar un curso propedéutico de carácter obligatorio previo al examen de selección.
 - *Examen de selección*, que deberá ser aprobado.

El alumno aceptado debe asistir al curso de inducción a la modalidad a distancia a fin de conocer la operatividad de la licenciatura y la metodología de trabajo implementada en las aulas virtuales.

12.3.4 Proceso de enseñanza y aprendizaje

De acuerdo al Modelo Institucional de EaD (2013) está centrada en el estudiante, quien es un individuo con características particulares que lo distinguen como persona cognitiva y psicosocial, como lo es la edad, antecedentes académicos, origen, filiación social y personalidad, que lo provee de un bagaje cultural que lo hace conducirse de cierta manera y reaccionar de modo particular aún ante un mismo estímulo; en síntesis, es un ser único y distinto a cualquier otro. Por esta razón se debe trabajar en el desarrollo de estrategias que atiendan distintas formas y estilos de aprendizaje. Bajo esta perspectiva el Modelo Institucional del SEaD se fundamenta en la concepción pedagógica constructivista y humanista del aprendizaje.

La relación maestro-estudiante es diferente a la que se establece en la modalidad presencial, pues no se cuenta con la presencia física del profesor ni de los compañeros, en este tipo de educación la comunicación que fluye entre ambas partes se da a través de herramientas tecnológicas tales como una plataforma educativa, el correo electrónico, el chat o el teléfono. Este proceso educativo se lleva a cabo empleando Guías Didácticas que tienen la función de informar al estudiante de lo que aprenderá en el curso y lo que tiene que hacer para lograrlo.

En este modelo el papel del profesor es el de guía y facilitador, debe ser un motivador para que el estudiante sienta la confianza de comprometerse con el desarrollo de sus capacidades y conocimientos. Éste debe ser una persona consciente de las características de los estudiantes, conocerlos, que implique tener una clara idea de su perfil. Pasa de ser solo informador a ser un mediador entre los contenidos, el modelo instruccional, los materiales de estudio y los estudiantes.

12.4 CONCLUSIÓN

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común (Lula, Haddad y Paim, 2008).

Como se ha visto a lo largo del presente trabajo, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco a través del desarrollo y evolución de sus propuestas pedagógicas, permite a los alumnos gozar de este derecho fundamental (educación), siendo que en la especie se trata de experiencias exitosas que ofrecen la posibilidad a los estudiantes de obtener preparación de calidad y con ello superarse y dejar de formar parte de grupos vulnerables.

REFERENCIAS

- CABRAL, Brenda. (2011). *La educación a distancia vista desde la perspectiva bibliotecológica, México*. Recuperado de: http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/educacion_distancia_bibliotecologica.pdf
- DÍAZ, M. (2005). "Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva". *Cuadernos de Integración Europea Num. 2*. Septiembre 2005. Vid sitio: <http://cde.uv.es/documents/2005-02-16.pdf>
- GARCÍA, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. España: Ariel Educación.
- GÓMEZ, J., & Cano, J. (2011). "El pensamiento docente y su influencia en la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula: desafíos y oportunidades". *Contextos, Educativos, 14*. Recuperado de <http://publicaciones.unirioja.es/ojs-2.4.2/index.php/contextos/article/view/640>
- MIKLOS, T., & Arroyo, M. (enero – marzo, 2008). "Una visión prospectiva de la educación a distancia en América Latina". *Innovación Educativa, 8(42)*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179421234002.pdf>
- O, J. (2005). "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento". Recuperado de: http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf?div_locati

- PDHRE. (2005). *El derecho humano a la educación: movimiento de los pueblos para la educación de los Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.pdhre.org/rights/education-sp.html>
- RUIZ, C., Mas, Ó., Tejada, J., & Navío, A. (2008). “Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias”. *Revista de la educación superior*, 37(146). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-27602008000200008&lng=es&tlng=es.
- SANGRÁ, A. (2002). “Educación a distancia, educación presencial y uso de la tecnología: una triada para el progreso educativo”. Recuperado de: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/sangra.pdf>
- SCHALK, A. (2010), “El impacto de las TIC en la educación, Brasilia”. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190555s.pdf>
- LULA, L., Haddad, F., & Paim, J. (2008). “Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro” (Informe Nacional de Brasil 2008). Recuperado del sitio: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NRo8_sp.pdf
- UNIVERSIDAD Juárez Autónoma de Tabasco. (2001). “Primer informe de actividades”. Jorge Abdo Francis (Informe no. 1). México: Colección Justo Sierra.
- · —, (2001a). Segundo informe de actividades. Jorge Abdo Francis (Informe No. 2). México: Colección Justo Sierra.
- · —, (2002). Tercer informe de actividades. Jorge Abdo Francis (Informe No. 3). México: Colección Justo Sierra.
- · —, (2005). Primer informe de actividades 2004. Candita Gil Jiménez (Informe No. 1). México: Colección Justo Sierra.
- · —(2011). Cuarto informe de actividades 2010. Candita Gil Jiménez (Informe No. 4). México: Colección Justo Sierra.
- · — (2012). Plan de Desarrollo Institucional 2012 – 2016. México: Colección Justo Sierra.
- · —(2013). Modelo Institucional del Sistema de Educación a Distancia. México: Colección Justo Sierra.

13 ESTRATEGIAS PARA APOYAR LA PERMANENCIA DE ALUMNOS FORÁNEOS EN LA UNIVERSIDAD

Susana Anabel Guillén Ramírez
Universidad Veracruzana. México
Tel. Cel. 782 122 8869
sguillen@uv.mx

RESUMEN

Uno de los grupos que más abandonan una carrera universitaria son los jóvenes foráneos, aquellos que se desplazan de una comunidad, de otras ciudades e, incluso de otros estados porque en el lugar de origen no se oferta la profesión de su preferencia.

Son precisamente estos jóvenes quienes, por diversos factores, más sufren el estar lejos del hogar y de la familia. Al sólo contar con limitados recursos por parte de sus familiares enfrentan grandes necesidades como encontrar un lugar barato y cercano a la facultad para hacer rendir el dinero con que cuentan para poder subsistir.

En ocasiones son víctimas de graves delitos, como robos o violaciones, y entonces resienten más que nunca el apoyo familiar.

Se han visto algunas “*buenas prácticas*” implementadas por IES para apoyar el ingreso, permanencia y egreso de grupos vulnerables, como son la erradicación de la discriminación en cualquiera de sus formas, el apoyo a madres solteras o alumnas embarazadas, a alumnos mayores, a alumnos de comunidades, etc., pero de alguna manera no hemos puesto suficiente atención en aquellos jóvenes que luchan cada día para permanecer en la universidad, por cumplirse su sueño de ser unos profesionistas.

En el presente trabajo se expresan algunas estrategias que pueden coadyuvar a que los alumnos foráneos permanezcan en la Universidad y terminen su carrera, con la implementación de algunos programas como acomodarles los horarios para que sólo tomen materias en la mañana o en la tarde, que la Institución realice Vinculación con el sector laboral para convenios de trabajos por horas, implementar

un Plan de becas dirigido especialmente a ellos, incorporar a todos los alumnos al Seguro institucional, acomodar alumnos en casa de otros alumnos que tengan la posibilidad de darles albergue (habitación) o bien con docentes, darles trabajo de medio tiempo o por horas, crear una Bolsa de trabajo para chicas para que trabajen como asistentes en casa o niñeras, implementar el Programa “*Adopta un alumno*” y el Programa “*Tutor alumno*”. Todos estos apoyos mediante una *Carta compromiso* donde el alumno se comprometa a observar buena conducta, para gozar de alguna (s) de estas prerrogativas.

13.1 INTRODUCCIÓN

En la Universidad Veracruzana, por lo menos el 50% de los alumnos de nuevo ingreso son foráneos, provienen de otras ciudades cercanas, no tan cercanas e, inclusive, de otros estados en cuyas universidades no ofrecen la carrera deseada para convertirse en futuros profesionistas.

Todos los alumnos aspirantes a ser aceptados en la Universidad Veracruzana, foráneos y locales, sólo deben cumplir un requisito para asegurar su ingreso: presentar examen de admisión y quedar dentro del número de lugares disponibles en la carrera elegida.

Al publicarse los resultados y presentarse a inscribirse a la facultad que será su segundo hogar en los siguientes cuatro o cinco años, no sólo deben familiarizarse con las instalaciones, las calles adyacentes, camiones de ruta, comercios cercanos, etc., sino que de inmediato se dan a la tarea de buscar una pensión en la cual quedarse, frecuentemente con otros chicos o chicas, según sea el caso.

Sin embargo, los chicos y chicas foráneos que se quedan en un lugar ajeno, distante de su tierra, de su familia, de los amigos, no sólo tienen que sufrir, la melancolía, la tristeza de la lejanía, sino enfrentar algunos factores que pueden amenazar la consecución de sus sueños. Por ejemplo: el factor económico, que la pensión que les sirve de vivienda esté lejos de la facultad donde cursan sus estudios, la inseguridad, darse cuenta de que la carrera elegida no es de su total agrado, etc., aquí analizamos algunos factores.

13.1.1 *Factor económico.*

Aun cuando la mayoría de los alumnos que provienen de otras ciudades y/o estados, cuentan con apoyo económico y reciben un depósito periódicamente, en ocasiones

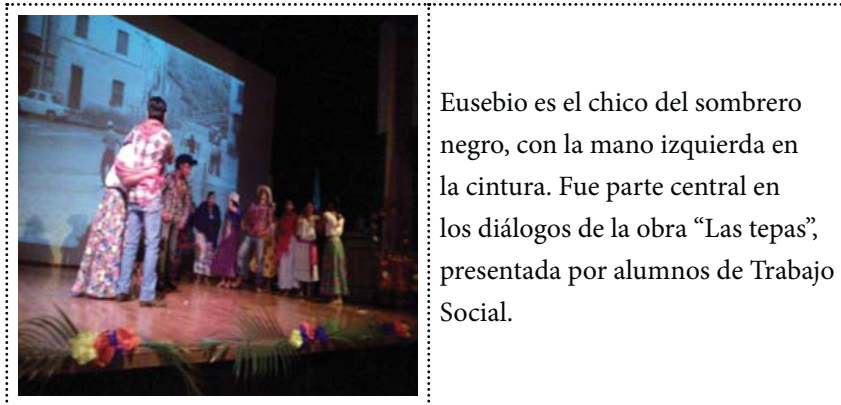
cuando a los padres o a quienes son responsables de su educación, les surge alguna situación que les impide enviarles dinero regularmente, es entonces cuando los jóvenes se ven frente a una amenaza a sus estudios, a la compra de útiles escolares, al pago de la pensión e, inclusive a no poder siquiera alimentarse adecuadamente.

Existe una minoría de alumnos que, sin embargo, sólo cuenta parcialmente con el apoyo de sus padres, y sufren privaciones de toda índole que afectan su aprovechamiento escolar, su seguridad al quedarse en pensiones que no ofrecen las mejores condiciones, no pueden comprar útiles escolares, ropa, y en ocasiones los gastos más necesarios como pasajes y alimentos que, a la larga afectarán su salud.

En la Facultad de Trabajo Social de la Región Poza Rica-Tupan, tenemos algunos ejemplos de jóvenes que se enfrentan al desafío de terminar una carrera por sus propios medios. Tenemos a Eusebio, un joven proveniente de una comunidad no muy cercana, de tal manera que sólo va a visitar a su familia en muy contadas ocasiones. El primer día que iniciaron las clases, Eusebio se quedó en una de las bancas de la facultad y, por alguna razón, el chico tuvo la confianza de contarme que no tenía dónde quedarse y entre otra maestra y yo, lo contactamos con otro chico para que le diera alojamiento en la pensión donde se quedaba; pero no hubo necesidad, Eusebio es un joven muy extrovertido y pronto una compañera le ofreció un lugar provisionalmente en su casa.

Pronto, se las ingenió para acomodarse en un puesto de tacos, luego en un taller donde trabaja por horas, no ha descuidado sus estudios, va y viene continuamente para cumplir en el trabajo y en la escuela. El año pasado participó en la obra teatral del festejo de los fieles difuntos, sus diálogos y el personaje que representó fue el más largo y participativo de la obra. Aun así, este chico admirable, tuvo diez en dos materias y nueve en otra de las tres materias que le impartí el semestre pasado. Las respuestas a sus exámenes son puntuales y sus participaciones en clase son pertinentes y respetuosas. Pero... ¿podrá Eusebio terminar su carrera con tantas actividades que tiene que realizar para sobrevivir y satisfacer sus necesidades personales y académicas? ¿Por cuánto tiempo más podrá soportar la presión del trabajo, de la escuela, de exámenes y tareas al no contar con el apoyo de su familia para sobrevivir y para sus estudios?

Tabla 1. *Eusebio.*



13.1.2 Factor vivienda

Uno de los elementos incidentes en el inicio de la vida universitaria de los alumnos foráneos es la inmediata búsqueda de un lugar donde vivir... una vivienda, cuarto, habitación sola o compartida, pero que sea barata, cercana a la facultad, cómoda, ventilada y con los servicios básicos.

Desafortunadamente, muy pocas veces se tiene esa suerte, y buscando ante todo la economía, los jóvenes se alojan en lugares poco seguros, con incomodidades, lejanos a la facultad y entonces, lo que se ahorran en renta, lo gastan en pasajes o tienen que caminar largas distancias para ahorrar su poco dinero.

13.1.3 Factor inseguridad

La más grande angustia e incertidumbre que se vive por parte de los padres de alumnos foráneos, es el temor de que les pase algo a los hijos que se encuentran lejos del hogar. A los hijos se les advierte de alejarse de las malas compañías, de evitar los vicios, etc., pero con respecto a las hijas, la preocupación es aún mayor.

Las chicas, jovencitas algunas de poco menos de dieciocho años, llenas de ilusiones, confianza en los amigos y en general en todas las personas, lo cual muchas veces les acarrea dolorosas y terribles experiencias, algunas veces sólo son robos, asaltos, sustos, contacto con gente no grata; sin embargo, algunas de estas alumnas foráneas han sufrido violaciones sexuales. Tenemos casos documentados, denunciados ante las Agencias Especializadas en delitos sexuales y contra la

familia, tanto en Tuxpan como en Poza Rica, en que las jóvenes, armándose de valor, de coraje, haciendo a un lado su vergüenza e impotencia, han recurrido primero a las autoridades de su facultad para después presentar su denuncia y, repetir y repetir y repetir ante la Agente de la Agencia, ante la ginecóloga, ante la psicóloga y ante la policía todos los pormenores y detalles de la agresión sufrida.

Tenemos el caso de una alumna de una Facultad de Tuxpan, fue víctima de una violación por parte de un taxista, la joven es proveniente de Villahermosa, Tabasco, en ese estado no se ofrece la carrera que ella quería, después de hacer su examen de admisión, se inscribió y buscó un lugar donde alojarse... hizo amigos y confiaba en la gente, no tenía por qué desconfiar... pero su inexperiencia pronto le haría saber de la peor manera, que no podemos confiar en todas las personas. Después de ser víctima del incalificable atentado, por ser la víspera del período vacacional de diciembre, se fue a su casa y, por el estado emocional en que se encontraba primero se sinceró con su hermana mayor y después con sus padres, quienes la llevaron con una doctora que le detectó una infección vaginal, luego con una psicóloga que la ayudó a superar o a medio superar lo insuperable. Su familia le aconsejó que denunciara, y regresando a la facultad en enero, decidió hablar con su director, y personal del área jurídica la acompañó a realizar su denuncia. Al cabo de algunos meses, casualmente vio el taxi y reconoció a su agresor, como iba con amigos, uno de ellos anotó el número del vehículo y la acompañaron a la Agencia Especializada a avisar que ya tenía el dato del taxi y en cuestión de minutos, el delincuente fue aprehendido y encarcelado. Nuestra alumna ratificó su denuncia y el tipo ahora está en la cárcel por múltiples delitos y ella tranquila porque ya no agredirá a otras chicas.

Había que ver la enorme desolación, angustia, vergüenza, dolor, temor, tristeza e impotencia en la carita de esta joven universitaria para sólo tener una pequeña idea del viacrucis que significa una agresión de este tipo. Éste no fue sólo un atentado contra su cuerpo, sino también contra su alma, su espíritu, sus sueños de ser algún día la profesionista que quiere ser y; sin embargo, tener la fortaleza y el coraje de seguir adelante con ese sueño, su meta en la vida, la razón de haber venido de tan lejos a cursar una carrera que en su lugar de origen no se ofrece.

Esta joven ha podido salir adelante, sus amigos saben lo que le pasó y la apoyan, la comprenden, no sufre en lo posible, el estigma de ser una mujer abusada, pero... ¿y si no hubiera tenido la oportunidad de vivir para contarle y denunciar a su victimario? Muchos y muchas jóvenes están expuestos a un sin fin de peligros, peligros que igual les puede pasar en su lugar de origen, pero lejos de casa, de papá y mamá, los hermanos y los amigos, es inmensamente más intenso el sufrimiento.

13.1.4 Factor carrera.

Generalmente, entre el segundo y cuarto semestre de la carrera, algunos chicos encuentran que la carrera que eligieron no era lo que esperaban, empiezan a sentirla aburrida, se muestran desinteresados en los temas, faltan a clases, no cumplen con las tareas y temen defraudar a sus padres y decirles que ya no quieren estudiar o que prefieren otra carrera, con el consiguiente nuevo trámite de preinscripción y nuevos gastos.

Los tutores académicos orientan a sus tutorados en cuanto la secuencia de las Experiencias Educativas, cuándo es pertinente tomar unas u otras para reforzar conocimientos, los encauzan en su formación, a veces concilian con otros docentes para apoyar al alumno o escuchan las problemáticas por las que atraviesan en determinado momento o se muestran desmotivados porque la carrera que eligieron no es la que querían ellos sino sus padres, etc., pero no se puede hacer mucho cuando es el alumno quien toma su decisión y abandona la facultad.

13.1.4 Factor embarazo.

A pesar de las múltiples recomendaciones de los padres, de los maestros, y de los programas de control del embarazo, algunas jovencitas resultan embarazadas. Como es bien sabido, un embarazo viene a trastocar su vida universitaria y familiar en todos los sentidos. Peor aún si la pareja no se hace responsable o también es demasiado joven, porque el embarazo afecta a los dos y si los dos son estudiantes, todavía más. Si la pareja no tiene apoyo de los padres, como resultado, el jovencito tendrá que ponerse a trabajar y dejar la escuela o alternar la escuela con el trabajo, lo cual definitivamente afecta sus estudios al tener que hacerse cargo de una familia. La jovencita verá mermado su aprovechamiento escolar a causa de los malestares del embarazo y finalmente, de no contar con el apoyo familiar, tal vez se vea precisada a dejar la escuela.

Las becas para madres solteras o embarazadas probablemente alivien un poco sus necesidades y las de su bebé, pero también son una especie de trampa para no pensar o pensar muy poco en las consecuencias que trae un embarazo al confiar en que van a tener esos apoyos.

13.2 BUENAS PRÁCTICAS TOMADAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

13.2.1. La meta no es llegar, sino mantenerse.

En el Libro Accedes 2012, Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica, con Joaquín Gairín, David Rodríguez-Gómez y Diego Castro Ceacero como Coordinadores, se habla de múltiples estrategias llamadas “buenas prácticas” para la inclusión, acceso, permanencia, graduación, inserción al empleo, etc., he aquí lo que se menciona en dicho libro con relación a las Buenas prácticas durante el transcurso de la vida académica.

Relativas a programas de acompañamiento y ayuda al estudio

A. Programa de admisión restringida (PAR). Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) (Costa Rica, <http://www.tec.ac.cr>).

En 2006, el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) impulsa el Programa de Admisión Restringida (PAR) con el objetivo de favorecer el acceso y permanencia de dichos jóvenes a través de servicios.

B. Función tutorial en la universidad. Universidad Oberta de Catalunya (UOC) (España, <http://www.uoc.edu/portal/ca/index.html>)

En 2004-2005, la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) especializa la función tutorial, pasando de un único tutor a diferentes tipos de tutores, con el objetivo de reducir el abandono que se produce como consecuencia de un desajuste entre las expectativas de los estudiantes y la experiencia real con la que se encuentran.

Relativas a acciones de servicio estudiantil

A. Programa Casa Infantil Universitaria. Universidad de Costa Rica (Costa Rica, <http://www.ucr.ac.cr/>)

En 2004, la Vicerrectoría de Vida Estudiantil de la Universidad de Costa Rica creó el Programa Casa Infantil Universitaria para sus estudiantes con hijos y que, por su situación familiar, social o económica, no pueden atenderlos mientras asisten a las clases ordinarias, las evaluaciones finales o el trabajo final de graduación.

B. Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU). Universidad de la República (Uruguay, <http://www.bienestar.edu.uy>)

Desde el área de trabajo social se ofrecen apoyos económicos, en forma de becas, cuyo objetivo es ayudar a estudiantes con situaciones económicas desfavorables que pueden dificultar su permanencia y egreso académico. En segundo lugar, encontramos el servicio de asistencia alimentaria cuya finalidad es la de dotar, a los estudiantes becados, de una alimentación equilibrada.

¿Pero, qué puede hacerse para apoyar a estos jóvenes foráneos?

Como mencionamos antes: “*la meta no es llegar sino mantenerse*”, es éste el lema de los alumnos foráneos.

En la Universidad Veracruzana no se practica ningún tipo de discriminación, sino al contrario, se aprecia al discapacitado que, a pesar de su discapacidad, se muestra entusiasta al iniciar una carrera profesional y no le apena pedir o recibir ayuda para subir o bajar una escalera o a un camión. Hemos tenido alumnos con diversos tipos de discapacidad, en Pedagogía Poza Rica, un alumno ciego, Rogelio, egresado en 2009, se valía perfectamente por sí mismo y conocía de memoria las instalaciones de su facultad y el camino al salón, a los sanitarios, a la dirección, etc., otro chico también de Pedagogía, Luis Miguel, que tiene que apoyarse en una andadera para trasladarse a donde quiere. Luis Miguel es un joven alegre y bromista apreciado por todos sus compañeros y, en una ocasión ingresó muy ruidosamente con su andadera al Auditorio de Humanidades, llamando la atención de un ponente que en ese momento presentaba una conferencia, y quien al verlo expresó: “Éste es el ejemplo del superhombre del que habló Nietzsche, no el que se forja un cuerpo fuerte y atlético a través del ejercicio constante en un gimnasio, sino aquél que se sobrepone a la adversidad y sigue adelante”, todos al unísono, le aplaudieron a este súper hombre llamado Luis Miguel.

En nuestra institución, se aprecia también a los jóvenes que hablan alguna lengua nativa, como el totonaco, otomí, tarasco, náhuatl, zapoteco, etc., de hecho, se hacen acreedores a becas gubernamentales, y aquí tenemos orgullosamente a un egresado de Pedagogía, muy morenito, bajo de estatura, en su rostro las características del joven totonaco que ha sido un clarísimo ejemplo del alumno foráneo que viajaba diariamente de Papantla a Poza Rica para cursar la carrera para la cual nació. Ascensión ostenta hoy el grado de doctor, desde que era estudiante participaba en las aplicaciones de encuestas, en los exámenes de admisión, etc., luego estudió una maestría y terminó un doctorado en España. Habla inglés perfectamente y su lengua nativa, el totonaco en todas sus vertientes, cuando las autoridades judiciales nos solicitan algún traductor de esta lengua, él es designa-

do traductor oficial de la Universidad Veracruzana en juicios donde se involucre algún paisano que no hable bien el español o sólo su lengua nativa.

Los jóvenes muy pobres o de preferencias sexuales diferentes, gordos, flacos, etc., no son de ninguna manera discriminados, aquí simplemente eso no sucede afortunadamente, aquí lo único que cuenta es la actitud y las ganas de terminar la carrera en la que se inscriben los alumnos. El gran factor a contrarrestar es la deserción escolar por parte, principalmente, de alumnos foráneos.

13.3 ESTRATEGIAS PARA APOYAR LA PERMANENCIA DE ALUMNOS FORÁNEOS

Pero, ¿qué podemos hacer para evitar en lo posible la deserción de los jóvenes provenientes de otros lugares?, ¿es posible implementar estrategias que coadyuven a que permanezcan hasta terminar su carrera? Yo creo que sí, sí si les quitamos los “peros” a cada propuesta; sí, si los docentes antepone las necesidades de los alumnos a las nuestras; sí, si hacemos vinculación; sí, si nos comprometemos con estos chicos que necesitan aún más del apoyo de la Universidad que los chicos residentes en la ciudad en donde estudian. Aquí proponemos algunas...

13.3.1. Horarios

Ha sido práctica, sino constante, sí algo frecuente, que los horarios se acomoden conforme a la disponibilidad del catedrático, siendo que debería ser a la inversa; es decir, si los alumnos son el deber ser de toda institución educativa y el docente el elemento que complementa el binomio, para coadyuvar a que los alumnos puedan disponer o de la mañana o de la tarde para que puedan acceder a algún trabajo por horas, es necesario facilitarles que sus materias sean cursadas sólo en un turno. Tal estrategia redundará en un beneficio a su salud mental, a su aprovechamiento académico y además tendrá la oportunidad de obtener recursos para su manutención o bien, complementar sus ingresos en caso de que reciba algo de apoyo de sus padres o de algún otro familiar.

13.3.2. Vinculación con el sector laboral

Todas las facultades de la Universidad Veracruzana mantienen vinculación con los sectores social, público y laboral brindando servicio social o prácticas por

parte de sus alumnos. Con base a estos antecedentes y con miras a brindar trabajo por horas a los estudiantes foráneos, es pertinente suscribir un convenio en este sentido; es decir, como sean contratados o por la mañana o por la tarde y tener la oportunidad de estudiar, obviamente al tener el aval de la institución, las fuentes laborales seguramente favorecerán a estos jóvenes que están realizando un esfuerzo por su futuro académico.

13.3.3. Plan de becas (Pronabes)

En México, existe el Programa Nacional de Becas (Pronabes), el cual está dirigido a la Educación Superior, que está integrado con aportaciones del Gobierno Federal por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de los Gobiernos de los Estados y de las Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES), mediante el otorgamiento de becas a jóvenes en condiciones económicas adversas, favoreciendo el egreso de la Educación Superior.

La población objetivo son los estudiantes de las IPES que cursan estudios de TSU y de Licenciatura, que provienen de hogares cuyo ingreso es igual o menor a cuatro salarios mínimos per cápita mensuales, vigentes al momento de solicitar la beca y que habiten en las 31 Entidades Federativas y el Distrito Federal.

Los requisitos son muy simples:

OBTENER UNA BECA PRONABES?

- a. Ser mexicana(o).
- b. Haber sido aceptado en una IPES del país para iniciar estudios en programas de los niveles de TSU y Licenciatura.
- c. Que se encuentren realizando estudios en programas educativos de nivel superior.
- d. No contar con algún otro beneficio de tipo económico o en especie otorgado para su educación al momento de solicitar la beca y durante el tiempo en que reciba los beneficios del PRONABES.
- e. No haber concluido estudios de licenciatura, ni contar con título profesional de ese nivel o superior.
- f. Provenir de hogares cuyo ingreso del hogar sea igual o menor a cuatro salarios mínimos per cápita según la zona geográfica en que se encuentre la localidad de residencia del solicitante.

Las becas consisten en un pago mensual de ayuda de sostenimiento cuyo monto es variable según el ciclo escolar en el que el estudiante se encuentre inscrito en el programa educativo.

1er. año \$750.00 pesos; 2do. año \$830.00 pesos; 3er. año \$920.00 pesos; 4to. año \$1,000.00 pesos; 5to. año \$1,000.00 pesos.

La propuesta es que TODOS los alumnos foráneos, cuenten con este subsidio como un apoyo y como un reconocimiento al deseo de ser quien se quiere ser aunque para eso sea necesario alejarse del hogar y de los suyos.

13.3.4. Seguro facultativo.

La Universidad Veracruzana ofrece a todos sus alumnos que no cuenten con servicio médico por parte de sus padres, un seguro facultativo, con él pueden acceder al Instituto Mexicano del Seguro Social en caso de enfermarse, en caso de accidente e, inclusive, atención del embarazo y parto a las chicas.

Toda esta información se les proporciona cuando ingresan, pero los jóvenes lo olvidan o creen que no lo requerirán, por lo que la estrategia es que todo alumno, local o foráneo, sean incorporados al seguro facultativo.

13.3.5. Albergue con alumnos.

En este rubro, y con la finalidad de que los jóvenes foráneos estén seguros en un núcleo familiar, se propone como estrategia que aquellos alumnos que estén en condiciones de albergar a uno o dos alumnos en su casa, bajo el cuidado y vigilancia de los padres del alumno que les dio acogida. Aquí sería necesario tener un Registro de los alumnos foráneos en esta situación, con quién se albergan, el domicilio y demás datos que sean necesarios. Obviamente, de incurrir en conductas inapropiadas, se les retiraría este beneficio. Esto ya se da eventualmente, pero es necesario convertirlo en estrategia.

13.3.6. Albergue con docentes.

Este mismo programa de albergue bajo el cuidado y protección de adultos, se podría aplicar, bajo las mismas condiciones, pero con algunos docentes que cuenten con espacio en su casa para albergar a uno o varios jóvenes foráneos, llevando también un Registro con los datos necesarios, desde luego perdiendo este beneficio en caso de incurrir en conductas inapropiadas.

13.3.7. Trabajos de medio tiempo.

Al formalizarse un Convenio de vinculación con el sector laboral, los estudiantes foráneos pueden ser beneficiados con trabajos por horas por la mañana o por la tarde y a la vez cumplir con su asistencia a clases y tareas.

Otra forma de ocuparse, principalmente las mujeres, es como apoyo en el quehacer doméstico o como niñeras.

Es muy importante que haya un representante o docente de la Universidad quien realice el vínculo con las familias, pues ahí existiría el respaldo institucional hacia la alumna y la confianza de la familia que además de dar albergue y alimentos a una alumna que requiere de apoyo y protección, le dará un recurso económico.

13.3.8. Bolsa de trabajo.

Eventualmente, en las oficinas de la institución, se reciben llamadas telefónicas de parte del sector laboral solicitando pasantes o recién egresados para ocuparlos. Bajo ciertas condiciones, los jóvenes foráneos, las chicas embarazadas y todo joven en situación de riesgo de abandonar la carrera por falta de recursos, son integrantes potenciales de la Bolsa de trabajo que puede instalarse en toda facultad.

13.3.9. Programa “Adopta un alumno”

En la Universidad Veracruzana existe un Programa denominado “Adopta un alumno”, mediante el cual, a los funcionarios que aceptan participar, se les descuenta una cantidad mensual para integrarlo al programa, el cual se ocupa para apoyar a alumnos de otras zonas y a los cuales nunca llega a conocer.

Este programa se puede implementar en forma regional, dirigido a esos alumnos foráneos o en situación crítica que requieren de apoyo para seguir adelante y, como en el caso de la estrategia propuesta “Alberga a un alumno” tendrían que conducirse con respeto y observar buena conducta.

13.3.10. Programa “Tutor alumno”.

Este es un programa que existe en instituciones de educación media y superior en Estados Unidos y otros países. En la Universidad Veracruzana, hasta ahora sólo ha sido una idea no aterrizada. Sin embargo, sólo es cuestión de detectar, organizar y registrar a aquellos alumnos aventajados que pueden tutorar a alumnos en situación de riesgo, los alumnos foráneos que a veces vienen de comunidades e, incluso, en ocasiones no hablan el español con fluidez.

CONCLUSIONES

Aquellos alumnos que tengan acceso a alguna de las estrategias propuestas, tendrán que firmar una *Carta compromiso* de buena conducta, de someterse a las

reglas propuestas en cada programa para seguir siendo beneficiados y apoyados, en caso contrario, se les retirará del programa.

Aquí deberán involucrarse las autoridades y el docente responsable del programa de que se trate para darle formalidad al mutuo compromiso.

Pero, considero que mediante el compromiso Universidad-alumno-sociedad, estas estrategias pueden coadyuvar a que los alumnos foráneos finalicen exitosamente sus estudios. Toda la comunidad universitaria es corresponsable de ese éxito. Un éxito compartido, un éxito de todos.

REFERENCIAS

- ACCEDES 2012. *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Wolters Kluwer I Educación.
- ANNE, A. (2003). "Conceptualisation et dissemination des "bonnes pratiques" en éducation: essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet". En C. Braslavsky; A. Anne y M.I. Patiño (Eds.) *Developpement curriculaire et "Bonne Pratique en education"*. Geneva: International Bureau of Education.
- BALLESTEROS, B. & Mata, P. (2009). "Approaching the concepts of "educational achievement" and "best practice": Delphi methodology as a tool for building consensus". *Research in Comparative and International Education*, 4(4), 356-365.
- BRU, C. (2011). "Buenas prácticas en los programas universitarios para mayores. Origen y estado de la cuestión en España". En C. Bru (Coord.) *IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores (CIUUMM) 2011 "Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores"* (pp. 417-433). Alicante: AEPUM.
- CÁMARA, S. (2012). "Capítulo I. Concepto y elementos característicos de las "Mejores prácticas" aplicados a las Defensorías del Pueblo Iberoamericano". En Cámara, S. y Luna, E. *Mejores prácticas del Ombudsman en Iberoamérica* (pp. 13-127). Madrid: Dickynson.
- ESCUADERO, J.M. (2009). "Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 107-141.
- FUENMAYOR, L.; Marín, M.; Silvera, F. & Jaimes, J. (2009). "Deserción estudiantil en la Misión Sucre: primer programa de iniciación universitaria en la Parro-

- quia Macarao de Caracas”. *EDUCERE - Investigación arbitrada*, Año 12, N° 45, 751-769.
- GONZÁLEZ Ramírez, T. (2007). “El concepto de “buenas prácticas”: origen y desarrollo”. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y recursos didácticos*, 222, 32-35.
- PÉREZ Serrano, G. (2011). “Buenas prácticas en las universidades para adultos.” *Revista de Ciencias de la Educación*, 225-226, 207-226.
- UNESCO (2003). *MOST Clearing House. Best practices*. Disponible en: <http://www.unesco.org/most/bphome.htm> (consulta: 22/10/2012)
- ZABALZA, A. (2012).” El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria”. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10(1), 17-42.
www.pronabes.sep.gob.mx

14 LA DISCAPACIDAD Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2013-2018

Magdiel Gómez Muñiz

Profesor Investigador de la Universidad de Guadalajara, Perfil PRO-MEP 2014-2015; Maestro en Filosofía Política y Candidato a Doctor por la Universidad de Oviedo y la Universidad de Guadalajara.
Correo electrónico: magdiel.gomez@redudg.udg.mx México

Sergio Omar Muñoz Torres

Licenciado en Estudios Políticos y Gobierno de la Universidad de Guadalajara. Postgrado de Especialidad en Administración Pública y Gestión Municipal por el Instituto Nacional de Administración Pública. Funcionario Público de la Administración Municipal de Zapopan.
Correo electrónico: omunoztorres@yahoo.es México

Sergio Lorenzo Sandoval Aragón

Profesor-investigador en el Departamento de Política y Sociedad de la División de Estudios Jurídicos y Sociales del Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Correo electrónico: dr_sergiosandoval@yahoo.com.mx; sergio.sandoval@cuci.udg.mx México

RESUMEN

A lo largo de la historia, la mayoría de las culturas conocidas, las personas que vivieron con una discapacidad fueron segregadas del resto de la población violando sus derechos humanos más elementales. En este contexto se les confinó al encierro, destierro o a la ignominia total. A quienes padecen alguna discapacidad se le ha negado de lo mas necesario para su desarrollo y felicidad. La estimación internacional da cuenta que en el mundo el 10% de la población padece de una o varias discapacidades, esta cantidad puede ser aún conservadora debido a los prejuicios sociales que obligan a los familiares de las y los discapacitados a ocultarlos o negarlos de la estadística, siendo un evidente retroceso social, es decir poco ha cambiado desde hace varios siglos atrás.

Las personas con discapacidad son a aquellas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, que pueden ser temporales o permanentes. La Organización Mundial de la Salud (OMS) estableció parámetros en el año 2001, de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (mejor conocida como CIF) la cual busca catalogar de forma exhaustiva la diversidad de aspectos que afectan el funcionamiento del ser humano: deficiencias en funciones y estructuras corporales, dificultades para realizar actividades y participar en la sociedad sin barreras del entorno físico y social.

No se debe olvidar que para hablar de un desarrollo pleno de las personas con discapacidad se debe incluir varios requisitos principalmente la detección oportuna de alguna deficiencia durante la gestación del individuo, prevención, atención y rehabilitación de sus propios factores de discapacidad, para posteriormente la sociedad y el Estado deben ofrecer condiciones de inclusión. En este momento, es ocasión que no se ha contemplado a las personas con discapacidad en la incursión de la educación profesional y su formación para la vida de manera definitiva en ninguna política pública.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018, considerado el máximo órgano rector de la planeación en México, ha establecido varias estrategias y consideraciones para hacer frente a esta apremiante necesidad de educación superior de este sector de la sociedad: las personas con alguna o varias discapacidades. Es motivo del presente documento es conocer dichas acciones, analizarlas, fomentar el debate y las propuestas que posteriormente se cristalicen en una auténtica política pública.

14.1 INCLUSIÓN Y DESARROLLO

Se dice que la mayor riqueza de un país está en su gente y a su vez en las instituciones que propician el óptimo social en el marco de un Estado de Derecho. En México por ejemplo, a pesar de los grandes avances que se tienen en materia de Derechos Humanos, el rubro deportivo es un claro modelo de la inequidad, entiéndase: que los participantes de los eventos Paralímpicos han obtenido triunfos más importantes y en mayor cantidad que los deportistas de los propios Juegos Olímpicos. Y queda claro que en materia presupuestal las personas discapacitadas, se les asigna en éste (y otros rubros) una menor cantidad. De igual forma, estas desigualdades han contribuido a que se les niegue el derecho para vivir en –equidad- en una “Ciudad Incluyente”. Los protocolos de progreso gubernamental

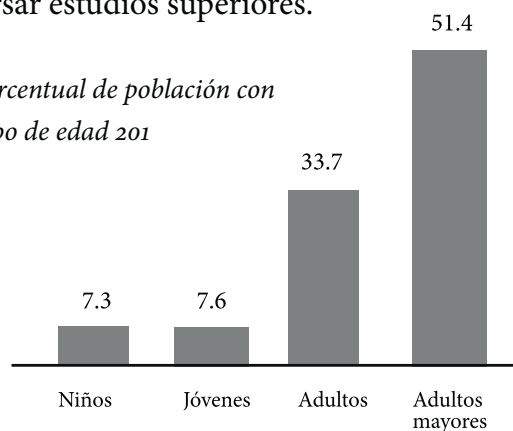
y sobre todo de las agendas públicas de desarrollo se enfocan principalmente a sectores que pueden ser autosuficientes y que no les dificulta transitar por distintos escenarios de una comunidad que se construye día con día.

Incluir para el desarrollo obliga a analizar una serie de variables entre la que se encuentra la más importante que es: la educación.

Las personas con discapacidad (en voz de Eduardo Galeano) “simulan existir” debido a que la dictadura de la sociedad de consumo ejerce un totalitarismo asimétrico en donde no hay lugar para los diferentes, pese a que con el devenir de los tiempos han conseguido mayor espacio y reconocimiento, sin embargo aun y al inicio del siglo 21, no se ha logrado definir una norma internacional o por lo menos un manual de operación que establezca de manera clara y objetiva; el acceso libre (no asistencial o lo menos posible) para suspirar por un espacio en los programas de educación superior.

El diagnóstico poblacional con discapacidad en México 2012, elaborado por el INEGI (Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2012, ENIGH 2012), da como referencia que 6.6% de la población del país reporta tener discapacidad y que poco más del 40% de esa población con discapacidad está en edad y posibilidad de cursar estudios superiores.

Tabla 1. Distribución porcentual de población con discapacidad según grupo de edad 201



Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH 2012). Base de datos

Aunado a esto, se registran datos importantes:

- El principal tipo de discapacidad en ese mismo año, es la dificultad para caminar: 57.5%.
- En 19 de cada cien hogares del país vive al menos una persona con discapacidad en 2012.
- Hay mayor presencia de hogares con personas con discapacidad en los deciles de ingreso más bajos que en los más altos para 2012.

Sin embargo, ésta situación presenta luces y sombras, tomando en cuenta que “En 1992, la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró el día 3 de diciembre Día Internacional de las Personas con Discapacidad, con el objetivo de sensibilizar a la opinión pública respecto a la integración de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida política, social, económica y cultural de las naciones; así como de fomentar la igualdad de oportunidades y el mejoramiento de la situación de este grupo de la población. En la actualidad, los esfuerzos para alcanzar el pleno y efectivo goce de los derechos humanos de las personas con discapacidad están plasmados en la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, promovida por México a finales del año 2001, proclamada por la Naciones Unidas en el 2005 y adoptada por nuestro país, en el 2008”² relata el documento de INEGI.

Tabla 2. Porcentaje de población con discapacidad por sexo y grupo de edad según tipo de discapacidad

| Sexo y grupo de edad | Tipo de discapacidad | | | | | | |
|----------------------|----------------------|------|----------------------|----------|-----------------------------|---------------------------|--------|
| | Caminar | Ver | Hablar o comunicarse | Escuchar | Atender el cuidado personal | Poner atención o aprender | Mental |
| Total | 57.5 | 32.5 | 8.6 | 16.5 | 7.9 | 6.5 | 8.1 |
| Hombre | 54.8 | 29.0 | 9.7 | 17.4 | 7.5 | 7.3 | 10.7 |
| Mujer | 59.9 | 35.8 | 7.7 | 15.6 | 8.3 | 5.8 | 5.9 |
| Niños | 30.4 | 25.7 | 23.6 | 10.2 | 7.7 | 22.1 | 18.6 |
| Jóvenes | 23.5 | 36.2 | 20.5 | 12.0 | 5.0 | 16.5 | 20.9 |
| Adultos | 49.0 | 33.8 | 5.7 | 10.8 | 4.7 | 4.1 | 12.3 |
| Adultos Mayores | 71.9 | 32.1 | 6.7 | 21.8 | 10.6 | 4.4 | 2.1 |

Nota: la suma de porcentaje según tipo de discapacidad es superior a 100 por las personas que reportan más de una discapacidad

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH 2012). Base de datos

Por ejemplo, la incorporación de los llamados grupos vulnerables a las actividades productivas del resto de la población no ha sido sencilla. Como un

2 INEGI. “Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad” datos nacionales 03 de diciembre de 2013

antecedente importante y haciendo un análisis de las personas con discapacidad y el ámbito laboral, se conoce del Convenio 159 sobre Readaptación Profesional y el Empleo de Personas Inválidas³ (esta última palabra es un término ya fuera de contexto) en el cual se establece una serie de condiciones y una legislación general plasmada en 17 artículos para su aplicación mundial por medio de la Organización Internacional de Trabajo.

Es importante destacar que se le da un sentido al trabajo como un fin y no como parte de un camino para el pleno desarrollo del individuo. Se establece lograr condiciones equitativas para el desempeño de las actividades laborales, más aún, que estas prácticas no deben ser discriminatorias. Hasta aquí se puede creer que ya se ha dicho todo, pero nunca una propuesta lo abarca todo, solo es una aportación que deberá ser enriquecida.

Hasta esta parte se han vinculado conceptos muy específicos: la sociedad, la salud y el trabajo. La pregunta es: ¿Qué pasa con la educación profesional o superior?

14.2 EDUCACIÓN MOTOR DE CAMBIO

Un factor determinante de la realidad que da cuenta del error que desde hace mucho han incurrido autoridades de gobierno, legisladores, empresarios y autoridades académicas es que se busca dar oportunidades de equidad en el empleo, pero no así en la formación de los futuros profesionistas; se busca que las personas con discapacidad sean “mano de obra calificada” pero no se le facilita su preparación académica para ser factor de impulso y cambio tanto en las empresas, gobierno, negocios propios y en la sociedad.

En el ámbito educativo, es evidente de la ausencia de los llamados círculos de calidad en la implementación de políticas encaminadas al desarrollo de estrategias de inclusión y han sido factor de rezago de intervención en la mayoría de los centros de enseñanza superior.

La sutil exclusión de personas con discapacidad en oportunidades educativas, en el caso de México, deja por entendido la ausencia de políticas claras y

.....
3 Muñoz Torres Sergio Omar e Iñiguez Cervantes Carlos (2000) “La Discapacidad como parte del Cambio Social” 27-38. Grupos Vulnerables y Cambio Social en México. Revista Quórum. Año IX/ N° 72 mayo – junio 2000. Publicación del Instituto de Investigaciones Legislativas de la Cámara de Diputados LVII Legislatura. México

efectivas para establecer un mecanismo de inclusión social para la educación superior y muy a pesar que en nuestro país se han establecido acuerdos y leyes para el desarrollo de las personas con discapacidad, pero en la realidad no se han obtenido los resultados planteados.

En la mayoría de los centros educativos de este nivel, se han hecho las adecuaciones físicas y arquitectónicas para que las personas con discapacidad motriz puedan tener un acceso seguro a las instalaciones en cuestión, sin embargo no existe una política oficial, clara y permanente para facilitar el acervo bibliográfico, auditivo o multimedia con cobertura total de manera económica o accesible para quienes viven con una capacidad diferente, haciendo más difícil la preparación y formación para un grado académico profesional.

Se pueden describir varios factores para entender la problemática, entre ellos la ignorancia aún de los mismos profesionistas en formación (que se consideran “normales”) y que son un factor constante de discriminación. La inexistencia de equipos de trabajo o de investigación abocados de manera especial al tema, para crear mesas de trabajo y generar propuestas tanto en los gremios académicos como en los de representación estudiantil, así como para ajustar las leyes y presupuestos de egresos por medio de las legislaturas tanto federal como locales.

El factor económico es sin duda determinante, se dice que el presupuesto es directamente proporcional a la importancia del tema a atender, es por demás entender que no existe un presupuesto definido, permanente, general y real para dar apertura a las personas con discapacidad en el sistema superior, por lo tanto queda demostrado que el tema no es de mucho interés para quienes autorizan los montos presupuestales. No existe una estadística oficial exacta que revele los motivos, antecedentes y circunstancias de deserción del nivel superior o profesional de este grupo vulnerable, por lo tanto no se puede prever, ni determinar las acciones necesarias para su atención, en pocas palabras no se puede mejorar lo que no se puede medir.

Así mismo, después de varios años con la promulgación de los derechos para los discapacitados y de convenios de colaboración, es fecha que no se le ha dado un seguimiento a los diferentes grupos de personas con discapacidad desde la etapas de educación preescolar, primaria, secundaria y bachillerato para conocer el desarrollo de sus necesidades, formación de docentes para su atención, equipos de trabajo con capacitación constante y actualización sobre los temas pedagógicos por mencionar algunos. De tal suerte que la población con discapacidad que busca estudiar un grado superior, se viene reduciendo considerablemente, es decir de por si son pocos los discapacitados que inician su educación, para posteriormente

de esa cantidad menor sean muchos los que caen en la deserción.

Por otra parte, las personas con discapacidad que han logrado un título universitario se enfrentan ante una disyuntiva importante; buscar un trabajo para el sustento personal y familiar o dedicarle tiempo a generar espacios para atender a otras personas con discapacidad, de ahí que no se logre consolidar un grupo multidisciplinario con discapacitados que puedan apoyar a otros, debido a que dedicarle tiempo a esta labor, no obtienen una retribución económica alguna. Y por último el más preocupante: de parte de las autoridades de gobierno como universitarias al no reconocer la problemática a fondo y por lo tanto no buscar la solución factible.

14.3 PERSPECTIVAS OFICIALES EN EL PND

Para el caso de México, el panorama actual presenta varias contradicciones. Las instituciones tradicionales que “atienden” a las y los discapacitados son de carácter asistencialista, fisioterapéutica y psicológica, pero no académica. ¿Y se puede esperar algo mejor? Para saber de las expectativas que a este tema ofrece el Gobierno Federal, es necesario hacer referencia al máximo documento rector de la planeación, el Plan Nacional de Desarrollo PND 2013 – 2018.

En lo que respecta a las cinco metas nacionales, una de ellas le dedica a lo que se entiende por un: *“México incluyente para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos sociales de todos los mexicanos, que vaya más allá del asistencialismo y que conecte el capital humano con las oportunidades que genera la economía en el marco de una nueva productividad social, que disminuya las brechas de desigualdad y que promueva la más amplia participación social en las políticas públicas como factor de cohesión y ciudadanía”*⁴.

En este apartado del Plan, no se “conecta” la necesaria congruencia de la preparación académica y su integración al mercado laboral de las personas con discapacidad.

“Estrategias Transversales para el desarrollo nacional

i) Democratizar la Productividad. Implica llevar a cabo políticas públicas que eliminan los obstáculos que impiden alcanzar su máximo potencial a amplios sectores de la vida nacional...

.....
4 Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 (México) 21 - 22.

Democratizar la Productividad significa, en resumen, que las oportunidades y el desarrollo lleguen a todas las regiones, a todos los sectores y a todos los grupos de la población. Así, uno de los principios que debe seguir el diseño e implementación de políticas públicas en todas las dependencias de la Administración Pública Federal, deberá ser su capacidad para ampliar la productividad de la economía. Cada programa de gobierno deberá diseñarse en atención a responder cómo se puede elevar la productividad de un sector, una región o un grupo de la población...”

No se podrá lograr tan anhelada productividad si en la medida de lo posible no se ofrecen mecanismos viables para la educación superior, por ejemplo si bien es cierto que en los años ochentas se les daba un futuro prominente a los técnicos de nivel bachillerato, hoy en día este nivel educativo en México ya no es suficiente, por lo que la educación superior y la continuidad de la misma son los factores de verdadero cambio en México.

Desigualdad y discriminación

“...Por otro lado, de acuerdo con estadísticas del INEGI, en México el número de personas con alguna limitación física o mental ascendía a 5.7 millones en 2010. 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. 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 este grupo. De acuerdo con diversos participantes de los foros de consulta del Plan Nacional de Desarrollo, el desempleo destaca como la principal preocupación de personas con discapacidad. Ante esta problemática, la falta de accesibilidad a la infraestructura pública y privada fue señalada como un reto importante para cerrar la diferencia de oportunidades que este sector de la población enfrenta”⁵.

Es un importante avance el reconocer por parte del Ejecutivo Federal, de la situación que padecen los discapacitados en relación a las oportunidades, sin embargo no deja claro que avances desde 1995 se han logrado, toda vez que ni a través de estadísticas oficiales se puede elaborar algún cuadro comparativo. Recordando que no se puede mejorar lo que no es medible.

.....
5 Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 (México) 46 - 47

“II.2. Plan de acción: integrar una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad de oportunidades.

...Asimismo, se buscará asegurar la vigencia efectiva de los derechos de las personas con discapacidad y contribuir a su desarrollo integral, lo que transita por su inclusión al mercado de trabajo y la dinámica social, además de impulsar, con el apoyo de los medios de comunicación y la sociedad civil, estrategias que coadyuven a transformar la actual cultura excluyente y discriminatoria en una abierta a la tolerancia y la diversidad”⁶.

Por parte de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) y al analizar su página de internet sobre la información relativa a las oportunidades de empleo, se visualiza un espacio llamado “áreas de atención” donde se localiza la Sub Secretaría de Inclusión Laboral y de ahí se desprende la Dirección General para la Igualdad Laboral, que según su política de igualdad laboral: “se sustenta en el Eje Rector 3 del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y en el Objetivo 9 del Programa Sectorial de Trabajo y Previsión Social 2007-2012, que busca “promover la equidad y la inclusión laboral” y en ninguno de sus textos se encuentra la palabra discapacidad o capacidades especiales.

“III.1. Diagnóstico: es indispensable aprovechar nuestra capacidad intelectual Educación

...Asimismo, la población de menores ingresos en ocasiones tiene menos posibilidades de acceder a una educación de calidad y concluir de manera satisfactoria sus estudios. Como existen aún deficiencias en la aplicación de políticas de equidad y calidad, es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual”⁷.

Por último, el Gobierno Federal establece lo que denomina:

6 Ídem 53

7 Ídem 61

*“Objetivo 3.2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo.
Estrategia 3.2.1. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población.*

Líneas de acción

Establecer un marco regulatorio con las obligaciones y responsabilidades propias de la educación inclusiva.

Fortalecer la capacidad de los maestros y las escuelas para trabajar con alumnos de todos los sectores de la población.

Definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula.

Desarrollar la capacidad de la supervisión escolar y del Servicio de Asistencia Técnica a la escuela, para favorecer la inclusión educativa.

Fomentar la ampliación de la cobertura del programa de becas de educación media superior y superior.

Impulsar el desarrollo de los servicios educativos destinados a la población en riesgo de exclusión.

...Ampliar las oportunidades educativas para atender a los grupos con necesidades especiales.

Adecuar la infraestructura, el equipamiento y las condiciones de accesibilidad de los planteles, para favorecer la atención de los jóvenes con discapacidad...”⁸

Si bien es cierto que en este último apartado del PND se especifica las “acciones” a emprender, no se tiene identificada la instancia de gobierno que retoma estas propuestas, específicamente le correspondería a la Secretaría de Educación Pública.

14.4 CONCLUSIONES

Fue necesario hacer extractos dirigidos estrictamente del Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018, para analizar punto por punto los enfoques y planteamientos que se supone fueron el resultado de la participación de la sociedad y que en buena medida se incluyó el trabajo de los expertos en cada meta, además se debe analizar este documento de planeación nacional porque desde el punto de vista de las políticas públicas, para bien o para mal, estas son las líneas a trabajar en el presente gobierno.

.....
8 Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 (México) 125

Como se ha dado cuenta de la situación, da la impresión de un cúmulo de solo buenos deseos, quedando demostrado que no profundiza ni atiende el problema de manera directa, en consecuencia se le debe “tomar la palabra” al Gobierno Federal para que implemente a la brevedad los objetivos y líneas de trabajo ofrecidos en este Plan que mas coincidan con las necesidades que se han planteado: el acceso pleno de las personas con discapacidad a la educación superior.

Lo que queda aun sin elaborar y es preocupante es el llamado “marco regulatorio con las obligaciones y responsabilidades propias de la educación inclusiva” es obvio que si no se establece en un documento tangible no se va avanzar, quienes estamos interesados en el tema debemos participar y estar atentos a los foros o mesas de trabajo para aportar propuestas viables para el fin que es de todos conocido.

A casi la mitad del periodo constitucional del presente sexenio federal, existen factores determinantes para asegurar que no se ha avanzado mucho en los aspectos que se enumeraron de manera particular en el Plan. Por eso es apremiante el tomar la decisión para iniciar con un programa interinstitucional, así como multidisciplinario.

Pero no toda la responsabilidad se debe dejar al gobierno, se requiere sumar esfuerzos y aportar ideas que encajen directamente en los espacios que se han abierto con relación a este documento rector de la planeación en México, de tal suerte que se pueda trabajar a nivel internacional a manera de un esquema piloto para base de otros países con situaciones con mas coincidencias que de diferencias.

Aunado a las necesidades propias de su discapacidad y sus consecuencias sociales, las personas con esta temática tiene que lidiar en la mayoría de los casos con limitaciones económicas, para llegar a la siguiente disyuntiva; ¿Estudiantes con discapacidad que trabajen? o ¿trabajadores con discapacidad que estudien?

Como parte de la solución se deben crear “semilleros” con profesionistas con o sin discapacidad para desarrollar habilidades pedagógicas en las distintas disciplinas y carreras de educación superior, con la finalidad que exista una planta docente permanente que genere una inercia de desarrollo, así como nuevas metodologías para la mejora en la calidad del servicio educativo según la discapacidad que se presente (cada discapacidad tiene una necesidad muy diferente y cada una deriva en casos que requieren de atención personalizada).

Aun con un intenso trabajo de investigación internacional realizado en torno a la comprensión, socialización de la discapacidad misma, sus efectos, retos y oportunidades y la puesta en marcha de algunas políticas públicas para tratar de equilibrar la vida de este importante sector de la sociedad, es fecha que no se ha logrado o no se ha entendido como abordar este planteamiento para su solución,

queda claro que se han hecho los estudios necesarios entorno al tema; hacen falta actores y estrategias que implementen y ejecuten lo conducente.

El tema sobre la discapacidad es en sí mismo complicado, sensible y con mucho que aportar. Se han elaborado sendos documentos y una cantidad incontable de eventos de toda índole para tratar de aportar alguna solución de equidad para las personas con discapacidad. No dudamos que se han realizado con antelación a esta participación, propuestas más elaboradas o ensayos muy completos en el tema y, como se ha demostrado estadísticamente la situación se sigue percibiendo un evidente atraso en la implementación e intervención de las más elementales soluciones a la problemática de la discapacidad en la educación superior, al menos en el caso de México.

De nada sirve todo ese esfuerzo si no se concretan las propuestas y será de menor valor si no se les da continuidad, si no se les actualiza, si no es del interés general de la población. A saber, nuestro país se encuentra sin avances sustantivos debido al:

1. Débil ejercicio de autoridad para hacer cumplir la ley y ordenar el desarrollo de la ciudad;
2. Inadecuada gestión de espacios públicos para el desarrollo social, ineficiente prestación de servicios gubernamentales, descuido de áreas verdes y recreativos, así como inseguridad;
3. Discriminación social y desequilibrios territoriales;
4. Falta de rumbo y vocacionamiento para el desarrollo económico.

Retos

Se deben enfrentar en la praxis política para las acciones en comunidades de riesgo como lo son los discapacitados:

1. Liderear un gobierno de cara a la gente que garantice inclusión en la toma de decisiones, ejecute un orden social y desarrollo equilibrado;
2. Promover la gestión del territorio y espacios naturales hacia la sustentabilidad y fortalecimiento de la cultura política;
3. Fortalecer la cohesión, seguridad social y la sana convivencia en el espacio público;
4. Crear oportunidades de desarrollo económico.

Garantizar los siguientes derechos ciudadanos:

1. Espacio público integral
2. Identidad colectiva y de desarrollo
3. Participación política activa

4. Ciudades incluyentes
5. Justicia y seguridad pública
6. Calidad de vida y entornos ecológicos
7. Movilidad y accesibilidad para todos por igual
8. Petición y manifestación de ideas
9. Elegir, sustituir y ser gobierno
10. Centralidad de administrar sus propios recursos

A la par de estas garantías, debe existir un cambio de mentalidad desde y para la función pública, es decir, los servidores públicos de cualquier nivel deben concebir a la sociedad como el ente regulador por excelencia. Teniendo para ello, como meta, un programa formal de capacitación y educación cívica, inclusive los esquemas de la remuneración deben ir en función de los resultados que impacten a la sociedad desde su Dependencia.

La cultura de la prevención a través de procesos y programas educativos, deberá concientizar tanto al ciudadano como al administrador. El gobierno logrará la meta cuando deje de ser pasivo y se transforme en manager del desarrollo.

Nada se reforma por decreto, nada se moderniza si no se planea, nada se logra si el gobierno no empieza con una educación superior para todos, una equidad donde las oportunidades sean invitaciones al progreso.

REFERENCIAS.

- INEGI (2102) “Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad” Datos nacionales. Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH 2012) www.inegi.org.mx
- MUÑOZ Torres Sergio Omar e Iñiguez Cervantes Carlos (2000) “La Discapacidad como parte del Cambio Social” 27-38. Grupos Vulnerables y Cambio Social en México. Revista Quórum. Año IX/ N° 72 mayo – junio 2000. Publicación del Instituto de Investigaciones Legislativas de la Cámara de Diputados LVII Legislatura. México.
- PLAN Nacional de Desarrollo (2013) 2013 - 2018 (PND) México. <http://pnd.gob.mx/>.
- SECRETARÍA del Trabajo y Previsión Social (STPS) http://www.stps.gob.mx/bp/secciones/conoce/areas_atencion/areas_atencion/inclusion_laboral/igualdad_laboral/DGIL_stps.html

15 ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN CON COLECTIVOS VULNERABLES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A PROPUESTA DEL PROYECTO ACCEDES

Miguel Jerónimo

Instituto Politécnico de Leiria

Aleix Barrera-Corominas

Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN

La presente aportación describe las estrategias desarrolladas en el marco del proyecto ACCEDES para mejorar el acceso, promoción y egreso académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo de exclusión social en Latinoamérica. Dichas estrategias sirven asimismo para dar respuesta al segundo objetivo propuesto en el proyecto, que propone contribuir al desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior en la aplicación de las acciones de mejora en el acceso, excelencia académica y fase de egreso.

Las estrategias elaboradas y adaptadas por ACCEDES contribuyen, por un lado, a orientar acciones generales que permitan a las instituciones de educación superior se desarrollen y evolucionen para favorecer la inclusión de todos los colectivos de estudiantes en la universidad. Por otro lado, a dar respuestas individualizadas a las necesidades de los estudiantes a partir de estrategias de orientación y tutoría adaptadas a las necesidades concretas de cada individuo.

El desarrollo de este proyecto, y en especial de las estrategias que se presentan, ha promovido el intercambio de experiencias entre instituciones de educación superior de Latinoamérica, y especialmente ha contribuido a aumentar la presencia, permanencia y egreso de colectivos que presentan déficits sociales o culturales.

15.1 INTRODUCCIÓN

Durante años los países de todo el mundo han trabajado para conseguir una educación que fuera accesible para todos sus ciudadanos, lo cual se ha consegui-

do en prácticamente todos los países para los primeros niveles educativos. Si se centra la atención en la educación superior, la situación es muy diferente. En el ámbito latinoamericano, únicamente el 27% de los jóvenes en edad de estudiar en la universidad se encuentra inscritos, frente al 69% de los jóvenes de la misma edad en los países industrializados, y únicamente un 10% consigue finalizar los estudios universitarios (OCDE, 2008a).

La educación superior es un elemento clave para aumentar la competitividad de la estructura social, económica y productiva y para potenciar el desarrollo de una ciudadanía competente y comprometida (Gairín, 2012). Aumentar el acceso y número de titulados en los sistemas de educación superior se convierte así en un valor estratégico para el que es importante trabajar y destinar recursos (Pineda, Pedraza, Baquero, Halima y Ramírez, 2010), sin olvidar que toda persona, sin importancia de origen socioeconómico, sexo, origen étnico, condición de inmigrante, lugar de residencia, edad o discapacidad (OCDE, 2008b) debe tener el derecho a poder acceder a este nivel educativo.

Las premisas anteriores justifican el desarrollo del proyecto ACCEDES “El Acceso y Éxito Académico de Colectivos Vulnerables en Entornos de Riesgos en Latinoamérica”, financiado en el marco de la convocatoria ALFA III de la comisión Europea (Ref.: DCI/ALA-2011/232). Coordinado por el Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universidad Autónoma de Barcelona, con la participación activa de 23 instituciones de Educación Superior, 19 de ámbito Latinoamericano y 4 de ámbito Europeo, su finalidad es mejorar el acceso, promoción y egreso académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo de exclusión social en Latinoamérica.

15.2 EL PROYECTO ACCEDES

El proyecto ACCEDES tiene tres objetivos principales: (1) favorecer el acceso y permanencia de los colectivos desfavorecidos en instituciones de educación superior; (2) contribuir al desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior en la aplicación de las acciones de mejora en el acceso, excelencia académica y fase de egreso; y (3) promover redes de práctica entre las diferentes instituciones de educación superior de los países latinoamericanos.

El primer de los objetivos se lleva a cabo focalizando la atención y desarrollo del proyecto en las poblaciones excluidas, procurando favorecer su inclusión académica y social, y buscando que dicha inclusión favorezca a medio-largo plazo el

desarrollo social, económico y equitativo de la región donde se aplique. El marco teórico y filosófico que da cuerpo a este primer objetivo se basa en:

- a. Considerar la Educación Superior como derecho;
 - b. Colocar el estudiante en el centro de la Educación Superior;
 - c. Considerar la necesidad de introducir cambios organizativos para conseguir una Educación Superior de calidad;
 - d. Reconfigurar el rol de las instituciones de Educación Superior en la incorporación de colectivos excluidos en sus aulas;
 - e. Partir de tres objetivos operativos para mejorar el acceso, promoción y egreso académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica:
 - 1 Favorecer el acceso y permanencia de los colectivos vulnerables en las instituciones de Educación Superior;
 - 2 Promover el desarrollo organizacional de las IES visando la aplicación de acciones de mejora en el acceso, excelencia académica y egreso;
 - 3 Promover la creación y consolidación de redes entre las IES latinoamericanas.
- a. Para desarrollar su acción, el proyecto presenta tres líneas estratégicas:
1. Integración de toda la región;
 2. Modelo participativo
 3. Desarrollo organizativo y social en base a redes.

El desarrollo del segundo objetivo se consigue mediante la definición de una metodología que permita la identificación de los colectivos vulnerables y el desarrollo de acciones institucionales que sirvan para dar respuesta a las necesidades que estos colectivos presentan. Para ello, ACCEDES ha desarrollado y adaptado estrategias de ámbito organizativo que deben favorecer el desarrollo de los centros de educación superior y, al mismo tiempo, estrategias de orientación y tutoría que estas instituciones deben implementar para atender a los estudiantes que presentan características diferenciales que los pueden situar en situación de desventaja y/o vulnerabilidad en relación a sus compañeros.

Finalmente, el desarrollo del objetivo tercero, que busca la promoción de redes de práctica entre las instituciones de educación superior, se consigue desarrollando en el marco de ACCEDES una metodología de trabajo que favorezca el trabajo colectivo y cooperativo. Dicha metodología debe permitir que las instituciones asociadas y colaboradoras trabajen de forma conjunta para que fruto de la revisión de documentación, la elaboración de informes, el desarrollo de estudios,

estrategias y acciones concretas se construya conocimiento que, con las adaptaciones oportunas, pueda ser aplicable a cualquier contexto de educación superior.

15.3 PLAN DE INTERVENCIÓN ACCEDES

El desarrollo de un proyecto con muchas y diversas instituciones obliga a diseñar una metodología de trabajo propia que, por un lado, responda a las necesidades de los colectivos vulnerables y, de la otra, ofrezca la suficiente flexibilidad para ser adaptado a las características propias de cada institución. En última instancia, se trata de definir un proceso operativo que facilite la planificación estratégica de las universidades, y en el caso concreto de ACCEDES este proceso se ha identificado como Metodología APRA (Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico).

15.3.1. Metodología APRA

La metodología APRA tiene como principal objetivo secuenciar el diseño, aplicación y evaluación de planes de mejora que permitan incrementar el éxito en el acceso, progreso y egreso de colectivos de entornos vulnerables en las universidades latinoamericanas. La concreción de esta propuesta, desarrollada ampliamente en Gairín y Rodríguez-Gómez, 2013), se realiza a partir de 6 fases clave:

A – FASE PREVIA – “Diagnóstico / Crear condiciones”

- a. Conocimiento del contexto de actuación;
- b. Detección de necesidades;
- c. Detección de obstáculos para la puesta en marcha de un plan para la mejora;
- d. Identificación de temáticas susceptibles de abordar.

B – PLANIFICACIÓN – “Diseñar”:

- a. Formulación de objetivos del plan de mejora;
- b. Sistematización de actuaciones generales y específicas;
- c. Proceso de evaluación.

C – IMPLEMENTACIÓN – REVISIÓN ESPECÍFICA – “Actuar”:

- a. Desarrollo del Plan de Acción;
- b. Desarrollo de los mecanismos de seguimiento y revisión.

D – EVALUACIÓN Y REVISIÓN GLOBAL – “Verificar”:

- a. Detección de disfunciones;
- b. Búsqueda de alternativas;
- c. Informe global de valoración.

E – INSTITUCIONALIZACIÓN – “Incorporar”:

- a. Incorporación a la dinámica organizativa de los mecanismos establecidos;
- b. Incorporación en la cultura;
- c. Permanencia en el tiempo.

D – DIFUSIÓN – “Compartir”:

- a. Externalización para fortalecer internamente y desarrollar el contexto

Las diferentes fases descritas son importantes para conseguir que el plan estratégico tenga éxito. Al respecto, es fundamental desarrollar de forma exhaustiva la fase previa para asegurar un conocimiento riguroso de los colectivos vulnerables que la universidad debe o pretende atender, pues ello debe servir de base para la definición y priorización de necesidades, así como anticipar obstáculos para la implementación posterior de programas y actividades. Para dicho proceso, ACCEDES ha generado un instrumento de diagnóstico e identificación de colectivos vulnerables en la universidad que queda definido en la aportación de Castro, Duran, Navarro, Muñoz y Gairín (2012). ACCEDES considera la vulnerabilidad como aquella condición que afecta a grupos sociales que se encuentran en situación de exclusión y marginación, debido a condiciones estructurales, que les pueden llevar a ser excluidos, total o parcialmente, de todo sistema social, político, educativo, cultural y económico, determinando su pertenencia e integración como sujetos en la sociedad” (Gairín y Suárez, 2012).

Con la aplicación del instrumento de diagnóstico descrito, y a partir de la definición de vulnerabilidad que sirve de punto de partida, ACCEDES identifica como colectivos vulnerables los siguientes:

- a. Indígenas (grupos humanos descendientes de los pueblos originarios que habitan en el espacio geográfico que corresponde al territorio nacional);
- b. Mujeres (vulnerables por su situación familiar; sus características raciales, culturales o religiosas; su situación económica; su situación laboral; o por condiciones del lugar de residencia);
- c. Discapacitados (discapacidad física, psíquica, sensorial e intelectual o mental);
- d. Minorías étnico-culturales (los de origen pobre, los afrodescendientes, los indígenas, los raperos, etc.);
- e. Ruralidad (rural como opuesto a urbano en un sentido de menor oferta educativa, menos oportunidades, vías de comunicación terrestre insuficientes o dañadas, transporte público deficitario, educación media de baja calidad, tareas ligadas a la agricultura, etc.);
- f. Inmigrantes (proviene de lugares con un nivel socio económico menor

del país receptor, algunos de familias numerosas, limitaciones lingüísticas, diferencias culturales);

- g. Estudiantes no habituales (ENH) – (combinan estudios y trabajo, promedio de edad superior, precariedad económica, destrezas y capacidades intelectuales en desuso, entre otras.);
- h. Pobreza (marginados o excluidos por razones socio económicas).

El desarrollo de la fase de planificación debe considerar la formulación de los objetivos generales y operativos acordes con la realidad diagnosticada, además de la concreción de estrategias concretas que permitan dar respuesta a las necesidades de los colectivos identificados como vulnerables. Es en esta fase que ACCEDES ha desarrollado y adaptado estrategias específicas en función de los diferentes colectivos a los que se debe prestar atención.

15.4 ESTRATEGIAS PARA LA INTERVENCIÓN

En el marco de ACCEDES se han concretado estrategias de intervención en dos niveles diferentes; por un lado, las estrategias organizativas, que deben permitir la promoción e impulso de cambios institucionales y, por otro lado, las estrategias de orientación y tutoría, que deben ser de utilidad para atender las necesidades específicas que presentan los colectivos vulnerables identificados.

15.4.1. Estrategias organizativas

El siguiente cuadro presenta las diferentes estrategias diseñadas en el marco del proyecto ACCEDES para favorecer el impulso de cambios dentro de las instituciones de educación superior.

Para cada una de las estrategias descritas se especifica cuál sería el mejor momento en el desarrollo de la metodología APRA para aplicarlas, así como una orientación respecto del coste que estas estrategias pueden tener para la institución. En cualquier caso, las estrategias se convierten en instrumentos que pueden contribuir al éxito del cambio y la mejora, pero en ningún caso debe considerarse la estrategia como un fin en sí misma. Al respecto, tal y como concretan Gairín y Rodríguez (2013, p. 21), las estrategias presentadas, más allá de las consideraciones específicas que sobre cada una se puedan hacer, deben considerar los siguientes aspectos: (1) la consideración que se hace de las estrategias como procedimientos de intervención o pautas de acción, frente otras concepciones que hablan

| | MOMENTO APLICACIÓN | | | | | COSTE | | |
|---|--------------------|---------------|----------------|------------|----------------------|-------|-------|------|
| | Diagnóstico | Planificación | Implementación | Evaluación | Institucionalización | Bajo | Medio | Alto |
| ESTRATEGIAS | | | | | | | | |
| Análisis DAFO | X | | | | | X | | |
| Análisis de escenarios | X | | | | | | X | |
| Análisis del puesto de trabajo | | X | | | | X | | |
| Auditoría cultural | X | | | X | | | X | |
| Autoanálisis institucional | | | | X | | X | | |
| Benchmarking | X | | | | | | X | |
| Brainstorming y Técnica de las dos columnas | X | X | | | | X | | |
| Círculos de calidad | X | X | | | | | X | |
| Coaching y Peer-coaching | | | X | | | | X | |
| Comunidades de Práctica | | X | X | | | X | | |
| Cuadro de mando integral | | X | | | | | X | |
| Diagrama Ishikawa / Diagrama Causa-Efecto | | X | | | | X | | |
| Diagramas de afinidad | X | X | | | | X | | |
| El cuaderno de bitácora y Blog | | | | X | | X | X | |
| Estudio de casos o problemas | X | | | X | | | | X |
| Evaluación 360 grados | | | | X | | X | | |
| Evaluación del trabajo en equipo | | | | X | | | X | |
| Intranet y web 2.0. | | X | X | | | | X | X |
| Investigación acción | X | | X | | | | X | |
| Mentoring (Tutorización) | | | X | | | | X | |
| Organigrama | X | X | | | | X | | |
| Redes PERT | | X | | X | | X | | |
| Supervisión Clínica | | | | X | | X | | |
| Trabajo en equipo | X | X | X | X | X | | X | |

de las mismas como plan o guía para abordar una situación, modelo o patrón de conducta, posición frente a la realidad o perspectiva de abordaje; (2) marcan, en este sentido, una dirección para la actuación práctica y se relacionan directamente con el método de intervención y con las propuestas de sistematización que le acompañan; (3) se relacionan con la promoción y desarrollo de modelos participativos y colaborativos de gestión; (4) se dirigen tanto a la producción como a la atención a las personas implicadas, que las hace protagonistas del cambio que se pretende; y (4) buscan un proceso reflexivo que, partiendo del análisis de la realidad, pueda ayudar a impulsar nuevas propuestas de intervención.

15.4.2. Estrategias de orientación y tutoría

El cuadro que se presenta a continuación concreta las estrategias de orientación y tutoría diseñadas en el marco de ACCEDES para dar respuesta a las necesidades de los diferentes colectivos vulnerables identificados. La tabla concreta para que colectivo puede ser válida su utilización.

| ESTRATEGIAS | COLECTIVO | | | | | | | |
|---|--------------------|----------------|-----------|---------|---------------------|---------------------------|----------------------------|-------------|
| | Pobreza (IDH Bajo) | Discapacitados | Indígenas | Mujeres | Estudiantes Rurales | Estudiantes no habituales | Minorías étnico-culturales | Inmigrantes |
| Acciones de sensibilización | | X | X | X | X | | X | X |
| Convivencia y desarrollo social | | | X | | | | | |
| Jornadas de puertas abiertas | X | X | | | | | | X |
| Plan de vinculación de líderes de grupo | X | | | | | | | |
| Plan de acción tutorial | | | X | | X | X | | X |
| Tutorías entre pares | X | | | | | X | X | |
| Tutorías personalizadas | X | | | X | | X | | |
| Tutorías virtuales | | | | | | X | X | |

| | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Plan de desarrollo personal y académico | X | | | X | X | | | X |
| Servicio especializado | X | X | | X | | X | | X |
| Gabinete psicopedagógico | | X | | | | | | X |
| Ayuda de alojamiento, viajes y similares | X | | X | X | X | | | X |
| Ayudas financieras y préstamos | X | X | X | X | X | | | X |
| Redes y apoyos: comunidades de aprendizaje | | X | | X | X | | | |
| Redes socioeducativas | X | | | | | | | |
| Colaboración con otras instituciones | | X | | | | | | |
| Red de relaciones secundaria-universidad | | | | | X | | | |
| Colaboración universidad-empresa | | | | | | | | |
| Currículo y asignaturas propedéuticas | | X | | | | X | | X |
| Asociacionismo | | X | X | | | | | |
| Eliminación de barreras arquitectónicas | | X | | | | | | |
| Plan de desarrollo de habilidades comunicativas | | | X | | | | | |
| Cursos de perfeccionamiento intercultural indígena | | | X | | | | | |
| Planes específicos de ingreso y admisión | | | | | X | | | |
| Sesiones técnicas de estudio | | | | | | X | | |
| Grupo de estudio entre iguales | | | | | | X | | |
| Libro verde | | | | | | | X | |
| Plan de acogida lingüística | | | | | | | | X |

Cabe considerar que las estrategias han sido pensadas para atender a las características específicas de cada uno de los colectivos, de todas formas, cada institución debe realizar las adaptaciones que estime oportunas en función de su naturaleza, la de los colectivos a atender, así como las disposiciones legales y características específicas de su contexto de referencia.

El desarrollo de las estrategias descritas debe considerar, además, los siguientes aspectos Gairín y Rodríguez (2012):

- Necesidad de adecuar las acciones y estrategias que se incluyan en la planificación a la singularidad de cada contexto y teniendo en cuenta el nivel institucional desarrollado.
- Importancia de la sensibilización, convocatoria y difusión sobre los aspectos

tos que pretende el proyecto de intervención y que se abordarán a partir de la planificación.

- Pertinencia de contar con una planificación flexible y cíclica que permita ajustarla e incorporar retroalimentación con los efectos y resultados de las fases anteriores.
- La oportunidad de incorporar metas de proceso durante toda la actividad dirigida al cambio.
- La exigencia de considerar la naturaleza y especificidad de todas las fases de transición entre lo real y lo deseado y entre todas las fases del proceso de cambio.
- Entender que las diferentes actuaciones se relacionan entre si; también, que las ayudas deberían de ser integrales (por ejemplo, comida, transporte y tasas de matrícula) y tener en cuenta y de manera diferenciada la situación personal-social y la carrera considerada.

En la publicación coordinada por Gairín, Castro y Rodríguez-Gómez (2013), titulada “Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica: intervenir y cambiar la realidad” se presentan las diferentes estrategias citadas en este texto. Para cada una de las estrategias se ha seguido un esquema que debe facilitar a los interesados y lectores la implementación de las estrategias. Así, los apartados considerados para la concreción de cada una de las estrategias han sido los siguientes:

- *Resumen de la propuesta:* debe permitir identificar de forma rápida la viabilidad de utilizar la misma en la institución.
- *Momento:* concreta en qué fase de desarrollo de la metodología APRA puede ser utilizada la estrategia.
- *Coste:* hace una estimación de los recursos que sería necesario invertir para llevar a cabo la propuesta presentada.
- *Identificación del colectivo:* además de identificar el colectivo al que se dirige la estrategia, también se presenta una breve descripción del mismo con la finalidad de identificar si se relaciona con el colectivo identificado por la institución.
- *Descripción de la estrategia:* como indica el nombre, se describe la estrategia, concretando los diferentes recursos que se requieren para llevarla a término, así como la temporización que debe tener la misma.
- *Ejemplos:* se presentan ejemplos de uso de la estrategia con la finalidad de ver aplicaciones prácticas de la misma y facilitar la implementación en el propio contexto.

- *Referencias:* se ofrecen referencias bibliográficas que permiten obtener información complementaria sobre cómo desarrollar o implementar la estrategia.

Cabe destacar que las estrategias deben ser un instrumento para la consecución de los objetivos planteados en la fase de diagnóstico, con lo que el éxito de las mismas dependerá de la adaptación que cada institución haga de la misma.

15.5 CONCLUSIONES

El documento presenta a modo de resumen la evolución del Proyecto ACCEDDES cuyo objetivo principal es mejorar el acceso, promoción y egreso académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo de exclusión social en Latinoamérica. Mediante el desarrollo de las estrategias que se han descrito en el presente documento, se da cumplimiento al objetivo segundo del proyecto, que busca contribuir al desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior en la aplicación de las acciones de mejora en el acceso, la excelencia académica y la fase de egreso de colectivos vulnerables.

El desarrollo de ACCEDDES, con participación de 24 instituciones, pertenecientes a 19 países diferentes, se ha convertido en uno de los principales puntos fuertes del mismo, pues ha favorecido el intercambio de ideas, conocimientos y experiencias, contribuyendo así al enriquecimiento colectivo y a la promoción de redes de trabajo entre las diferentes universidades implicadas. En este sentido, la identificación de los colectivos vulnerables sobre los que prestar atención (indígenas, mujeres, discapacitados, minorías étnico-culturales, ruralidad, inmigrantes, estudiantes no habituales y pobreza) ha sido posible gracias a la variedad de contextos en los que se encuentran los participantes. Cabe considerar, al respecto, que no todas las instituciones prestan atención a los mismos colectivos, pues las comunidades en las que estas se encuentran presentan diferente tipología de colectivos vulnerables.

Asimismo, la primera fase de validación del modelo ACCEDDES ha puesto de manifiesto la necesidad, ya apuntada, de que cada estrategia presentada y elaborada se contextualice a la institución que la implementa, considerando tanto variables endógenas como exógenas que pueden, de algún modo, condicionar su desarrollo.

Para el proyecto ACCEDDES tendrá éxito si el modelo, actualmente en proceso de validación, consigue acercar a las instituciones de educación superior herramientas y estrategias que contribuyan a facilitar el acceso, la retención y

el egreso de estudiantes que, de otro modo, no conseguirían titularse en la educación superior. Ello contribuirá, de algún modo, a aumentar la competitividad de la estructura social, económica y productiva del territorio, potenciando una ciudadanía competente y comprometida con el entorno (Gairín, 2012).

Si el lector desea ampliar informaciones respecto el proyecto ACCEDES, puede hacerlo a través de la web oficial del proyecto, disponible en el siguiente vínculo: <http://edo.uab.cat/accedes/>. También cabe la posibilidad de acceder a documentación específica generada en el proyecto a través de: <http://goo.gl/3VLjEx>

REFERENCIAS

- BARRALES Villegas, A. (Coord.). (2014). “Indígenas”. En J. Gairín Sallán; D. Castro Ceacero y D. Rodríguez-Gómez (Coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- CASTRO, D.; Duran, M.M.; Navarro, M.; Muñoz, J.L. y Gairín, J. (2012). “Diagnóstico e identificación de colectivos vulnerables en la universidad”. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez y Castro, D. (Eds). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. (Pp. 131-162) Madrid: Wolters Kluwer.
- COREA, N.C. (Coord.). (2014). “Inmigrantes”. En J. Gairín Sallán; D. Castro Ceacero y D. Rodríguez-Gómez (Coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- GAIRÍN, J. (2012). “Diseño y desarrollo del proyecto ACCEDES”. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez y Castro, D. (Eds). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. (pp. Madrid: Wolters Kluwer.
- GAIRÍN Sallán, J., Castro Ceacero J., y Rodríguez-Gómez, D. (2014). *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- GAIRÍN, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2013). “Intervenir y cambiar la realidad”. En J. Gairín Sallán; D. Castro Ceacero y D. Rodríguez-Gómez (Coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.

- GAIRÍN Sallán, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro Ceacero, D. (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer.
- GAIRÍN, J. & Suárez, C.I. (2012). “La vulnerabilidad en educación superior”. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez & Castro, D. (Coord). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 39-62). Madrid: Wolters Kluwer.
- MEDRANO Rodríguez, H. (Coord.). (2014). “Estudiantes No Habituales”. En J. Gairín Sallán; D. Castro Ceacero y D. Rodríguez-Gómez (Coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- MERCADER, C. (Coord.). (2014). “Mujeres”. En J. Gairín Sallán; D. Castro Ceacero y D. Rodríguez-Gómez (Coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- OCDE (2008a). *Education at a Glance 2008*. Paris: OCDE
- · —, (2008b). *Tertiary education for the knowledge society. Volume 2: Special features: equity, innovation, labour market, internationalisation*. París: OECD.
- PALMEROS y Ávila, G. (Coord.). (2014). Discapacitados. En J. Gairín Sallán; D. Castro Ceacero y D. Rodríguez-Gómez (Coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- PINEDA, C. (Coord.), Pedraza, A., Baquero, M., Halima, F. y Ramírez, M. (2010). *La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria*. Chía: Universidad de La Sabana (Colombia): UNESCO-IESALC.
- REIS, M. (Coord.). (2014). “Minorías étnico-culturales”. En J. Gairín Sallán; D. Castro Ceacero y D. Rodríguez-Gómez (Coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- ROMÁN, L. (Coord.). (2014). “Ruralidad”. En J. Gairín Sallán; D. Castro Ceacero y D. Rodríguez-Gómez (Coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- VÁZQUEZ, M. (Coord.). (2014). “Pobreza” (IDH Bajo). En J. Gairín Sallán; D. Castro Ceacero y D. Rodríguez-Gómez (Coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.

16 EL SERVICIO SOCIAL COMO ESTRATEGIA DE APOYO Y ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

*Sara Margarita Alfaro García
Irma Alejandra Coeto Calcáneo
Mario Rubén Ruíz Cornelio
Erika Fabiola Ruíz Gómez
Perla del Rocío Rojas León
Elizabeth Sanlúcar Estrada*

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
C.A. Estudios y Análisis sobre la Educación y
la cultura como procesos formativos
México

RESUMEN

Por ser la Formación Integral del Estudiante, un proceso que representa la principal función y razón de ser de las Instituciones de Educación Superior, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), se ha comprometido desde la implementación de su Modelo Educativo a ofrecer condiciones adecuadas que favorezcan una formación completa que atienda cada una de las dimensiones que intervienen en el desarrollo personal y profesional de nuestro capital humano en formación, garantizando con ello, igual número de oportunidades y de acceso a los esquemas de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan, por lo anterior, en el presente trabajo se detallan las características de una estrategia de atención concebida para dar respuesta a este compromiso social adquirido por la máxima casa de estudios del estado de Tabasco en México.

El escenario de estas acciones dirigidas a un colectivo vulnerable, se sitúa en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la UJAT, en la que se ha implementado un Programa de Servicio Social para la Orientación y Apoyo Pedagógico de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Dicho programa se integra por estudiantes de semestres avanzados que realizan su Servicio Social, quienes han puesto en marcha estrategias personalizadas de apoyo académico adicional, atendiendo principalmente aquellos contenidos de asignaturas que representan mayor dificultad para los estudiantes con NEE.

Con el presente trabajo se pretende hacer una descripción generalizada de los objetivos y funciones de este programa de servicio social, para dar a conocer los alcances y desafíos identificados después de dos años de haber sido creado.

16.1 INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

Las Instituciones de Educación Superior del siglo XXI enfrentan un gran reto de responsabilidad social para dar respuesta a las exigencias que conlleva el acceso y la admisión de personas con discapacidad a sus procesos de enseñanza-aprendizaje, por ende, las acciones, programas, estrategias, planes y/o políticas que se emprendan para atender a estos colectivos vulnerables, no deberá limitarse al ofrecimiento de ayudas “compensatorias”, sino que se deben garantizar los derechos mínimos de acceso de las personas con discapacidad, a través de un ambiente de trabajo y de colaboración que se traduzca en el desarrollo de trayectorias escolares exitosas y a una eficiente inserción laboral.

Desde el ámbito internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), señala, en el documento de Orientaciones para la inclusión, publicado en el año 2005, que una educación inclusiva y de calidad es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico, y la define textualmente como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades”, así mismo, instituye la inaplazable política internacional que promueve la reducción de la exclusión en la educación, señalando que la educación inclusiva significa que todos los niños y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares con un área de soportes apropiada, y más que el tipo de institución educativa a la que asistan, la calidad de la experiencia dependerá de la capacidad de la Institución para apoyar su aprendizaje, sus logros y su participación total en la vida académica.

Además de lo anterior, los derechos fundamentales de las personas con discapacidad han sido reconocidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos que fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en

1948 en París, Francia, en el cual el ámbito educativo es el que exige de mayores esfuerzos para hacer real y efectivo lo que se ha establecido en dicho documento.

En México, como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma del Artículo 3 constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, a partir de 1992, se impulsó el proceso de integración de los alumnos y las alumnas con discapacidad a las escuelas de educación básica regular, con lo cual la misión y visión de las instituciones de “Educación Especial” migraron a un enfoque de formación para la rehabilitación e integración educativa, con el objetivo de impulsar el pleno desarrollo de sus potencialidades como seres humanos para alcanzar los máximos logros educativos posibles.

La postura de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ante esta política educativa, se refleja en las palabras de Jorge Luis Ibarra Mendivil, ex Secretario General Ejecutivo de la ANUIES, quien en el Manual para la integración de personas con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior publicado en el año 2002, expone que “... para contribuir a un México equilibrado y justo, es necesario que las IES sumen voluntades para lograr cada día ser más incluyentes...” y 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...”, por ello en dicho documento, se extiende la invitación para “...adaptar y readaptar los centros educativos, establecer nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, orientar el servicio social y promover una cultura en toda la comunidad, en donde se integre a cada uno de los alumnos que por distintas circunstancias requieran de algún programa de acompañamiento y sistemas de información y aprendizaje adaptados a sus condiciones específicas”.

Para el desarrollo de lo anterior, a través del mismo manual se sugiere que para hacer efectivos los procesos de educación inclusiva, se deben aprovechar los recursos y apoyos naturales que existen en toda institución educativa, describiéndolos como: “los recursos existentes en el lugar educativo, de trabajo, en la comunidad, en el hogar, que hayan sido identificado por los facilitadores de la inclusión (o por otros), elegido por la persona con necesidades educativas especiales y programado para ser eficaz” (ANUIES, 2002, 18).

En los procesos de inclusión educativa dichos apoyos “naturales” pueden ser utilizados para

- Asesorar necesidades instructivas,
- Adaptar la instrucción y proporcionar apoyo a los estudiantes.

Son estrategias y recursos que promueven la mejoría e intereses de las personas con discapacidad, facilitando a dichas personas el acceso a la información, recursos y relaciones inherentes a la inclusión, a la educación y a la comunidad, resultando en una educación o empleo valorado y satisfactorio. Se refiere a una red de trabajo individual, de familia, amigos, compañeros, profesores y recursos comunitarios (Nisbet, 1992).

Los apoyos naturales son las instancias y servicios educativos tales como: ámbitos de trabajo, cursos de inducción, formación, dinámicas de grupo, compañeros de clase, alumnos de servicio social, los profesores y su experiencia, los organismos estudiantiles, voluntariado, padres de familia.

Esta misión, se fortalece con el objetivo 3.2 del Plan Nacional de Desarrollo 2013 -2018 del Gobierno de la República, representado por el Presidente Enrique Peña Nieto, quien lo refiere al compromiso de “Garantizar la equidad y la inclusión en el Sistema Educativo” a través de líneas de acción enfocadas a definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula así como el ampliar las oportunidades educativas para atender a los grupos con necesidades especiales, entre otras. Y bajo esta misma premisa, el Plan Estatal de Desarrollo 2013 – 2018 del Gobierno del Estado de Tabasco, en su objetivo número seis, plantea la mejora de las condiciones de vida de los grupos vulnerables, a través de apoyo diferenciados en un marco del respeto de sus derechos humanos, para lo cual integra diversas estrategias y líneas de acción dirigidas establecidas para tal fin.

En este contexto, y por ser la Formación Integral del Estudiante, un proceso que representa la principal función y razón de ser de las IES, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), se ha comprometido desde la implementación de su Modelo Educativo a ofrecer condiciones adecuadas que favorezcan una formación completa que atienda cada una de las dimensiones que intervienen en el desarrollo personal y profesional de nuestro capital humano en formación, garantizando igual número de oportunidades y de acceso a los esquemas de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan. Por ello, el Modelo Educativo está fundamentado en una concepción pedagógica constructivista y humanista del aprendizaje. Una formación centrada en el aprendizaje que demanda de un tránsito desde modos de actuación encaminados a adiestrar la memoria, hacia modos de actuación centrados en educar a la mente (enseñar a pensar) y la socio afectividad (enseñar a querer y a sentir).

16.2 CONTEXTO Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA A PRESENTAR

El fenómeno que motiva la presentación de esta contribución obedece al incremento, moderado pero paulatino, de la matrícula de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que se encuentran inscritos a los programas educativos que se ofertan en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la UJAT. Hecho que se ha constituido en un reto para la UJAT, por la necesidad de generar acciones y políticas inclusivas que garanticen óptimas condiciones de accesibilidad, inclusión e integración para los estudiantes con discapacidad.

Los antecedentes más relevantes en este contexto, se remontan al año 2010, cuando ingresa el primer estudiante ciego a cursar el programa de Técnico Superior Universitario en Música, sujeto que cursó un plan de estudios de tipo “práctico-individualizado” y tuvo las habilidades para desenvolverse eficientemente por su experiencia en música, su sensibilidad artística y su capacidad de discriminación auditiva y rítmica; por lo tanto el modelo de estudios no requirió de adaptaciones curriculares específicas o de apoyos adicionales, sino que fue el adecuado para las necesidades del estudiante. Cabe mencionar, que previo a este suceso, ya se tenía el registro de dos estudiantes con movilidad limitada, ambos requerían del uso de silla de ruedas debido a traumatismos que sufrieron en su adolescencia. Las NEE que ellos manifestaron en su momento se limitaron a las relacionadas con la movilidad por lo tanto, esto fue motivo para iniciar los trabajos de derrumbe de las barreras arquitectónicas a través de la construcción de rampas en lugares estratégicos, para que pudieran desplazarse de un lado a otro sin dificultades, sin embargo en materia de comunicación y de motivación para el estudio, no tuvieron dificultades, ya que se adaptaron a las actividades académicas haciendo uso de sus habilidades cognitivas y sociales.

Posteriormente en febrero de 2011, ingresa a la DAEA, la segunda estudiante con discapacidad visual, quien se inscribe a la Licenciatura en Idiomas y por quien se inicia la búsqueda de estrategias de apoyo académico para integrarla eficientemente a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan. A la fecha, en la DAEA se encuentran matriculados cuatro estudiantes ciegos y dos con debilidad visual, de los cuales, uno estudia la Licenciatura en Ciencias de la Educación, cuatro cursan la Licenciatura en Comunicación y una, la más avanzada, estudia la Licenciatura en Idiomas. Esta pequeña población es la que ha significado un cambio estructural en las formas de trabajo que se venían desarrollando en el aula, en virtud de que no somos un centro de educación especial,

y los perfiles de formación de la planta docente corresponden en su mayoría a disciplinas humanísticas sin perfiles de atención de NEE.

Por lo anterior, y con el objetivo de establecer puentes de apoyo y colaboración técnica-profesional, por parte de quienes si fueron formados para la atención de NEE, en julio de 2011 se iniciaron los trabajos de colaboración con el Centro de Atención Integral para Ciegos y Débiles Visuales, generándose talleres para los profesores, en relación a herramientas pedagógicas y adaptaciones específicas en la integración académica de personas con discapacidad visual. Así mismo, se establecieron los contactos con la Comisión Estatal de Derechos Humanos y con la Fundación Ilumina, con quienes respectivamente, se desarrollaron diversos cursos de sensibilización y un diplomado. Además, se han proporcionado los apoyos y facilidades correspondientes para la gestión de equipos de ayuda funcional para personas con discapacidad visual, otorgados por el Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF Tabasco), quienes obsequiaron maquinas perkins y laptops con programas adaptados para los estudiantes ciegos. En el año 2013, a través del convenio UJAT-UNAM, se impartieron los cursos de “Introducción a los estudios de discapacidad, historia, teoría y perspectivas” y “La inclusión social, educativa y laboral de personas con discapacidad”.

En el marco de esta labor titánica de acción y atención por parte de la institución y de todos sus actores, se sitúa la línea de exploración que es el motivo de esta contribución, ya que al identificar que el proceso formativo que se desarrollaba en el aula con los alumnos con discapacidad visual, no era suficiente ante las particularidades de sus necesidades específicas de aprendizaje, se instaló de manera emergente, un Programa de Servicio Social para proporcionar un acompañamiento académico de par a par (de estudiante a estudiante) con el fin de proveer un apoyo pedagógico adicional que claramente era requerido por los estudiantes con discapacidad, y que no podía proporcionar el profesor, por el número de estudiantes que tenía en el aula y por el desconocimiento o falta de habilidades para aplicar mecanismos para atender a un estudiante ciego.

16.3 DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA DE ATENCIÓN

El tema de la inclusión educativa no es secundario a los asuntos contemporáneos, por el contrario, se ha convertido en una corriente de interés general, que impacta en todos los niveles educativos, incluidas las Instituciones de Educación Superior (IES). Sin embargo, la evolución de un sistema educativo que responda a las diversas necesidades de los estudiantes aún se encuentra en proceso de debate,

en virtud de las adecuaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias que dicho proceso implica por la diversidad de características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje de los discentes.

Al respecto de lo anterior, los ministros de educación de la región en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, en el año 2002 establecieron que "...la perspectiva de la inclusión demanda avanzar hacia un único sistema educativo que sea más diversificado para atender de forma adecuada las necesidades los distintos colectivos y personas... lo cual supone superar la actual separación entre la educación para todos y la educación para aquellos que por diferentes razones son considerados diferentes...". A esta aseveración se suma lo expresado por Rosa Blanco señala que "...el movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo..." (Blanco, 2006).

De la misma manera, diversos autores establecen que muchos estudiantes con discapacidad aprenden al mismo ritmo que sus compañeros, haciendo uso de los recursos que utilizan en su vida diaria, tales como una silla de ruedas, un soporte auditivo o un equipo visual. Sin embargo, aunque no todos los estudiantes con discapacidad declaran sus Necesidades Educativas Especiales (NEE), para materializar los procesos de educación inclusiva, es preciso reconocer y considerar las dificultades que experimentan los educandos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que las necesidades educativas de un estudiante con discapacidad no dejan de ser ni específicas ni complejas.

El incremento acompasado de la matrícula de estudiantes con algún tipo de discapacidad (principalmente visual y motriz), se ha constituido en un reto para que la UJAT sea una instancia precursora en la generación de políticas inclusivas que garanticen óptimas condiciones de accesibilidad para los estudiantes con discapacidad e impulsen el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje que consoliden una educación inclusiva. No obstante, el proceso formativo que se desarrolla en el aula no es suficiente ante las particularidades que representan las necesidades específicas de aprendizaje, por lo cual, son las actividades académicas como el Servicio Social, las pueden contribuir a la efectividad del desarrollo de las potencialidades del alumno con NEE, para el logro de una formación integral, ya que tienen como propósito, el vincular al estudiante con su entorno, así como retribuir a la sociedad en forma de acción social, los beneficios que como estudiantes se recibieron durante su formación; preferentemente debe desarrollarse en programas externos (extramuros) para el beneficio de comunidades urbanas y rurales.

El programa de Servicio Social que aquí se menciona, se registró por primera vez, ante la Coordinación de Extensión y Servicio Social de la UJAT, en febrero de 2011, y los estudiantes que han formado parte del mismo se han destacado por su sensibilidad y disposición para formarse e informarse al respecto del trabajo pedagógico con personas ciegas y débiles visuales, por lo cual, también han asistido a pláticas de sensibilización y han realizado visitas al Centro de Atención Integral para Ciegos y Débiles Visuales, para conocer el trabajo de rehabilitación que dicha dependencia realiza y los mecanismos de apoyo que tienen para los trabajos académicos que se tienen a disposición de la población ciega y débil visual.

Este Servicio Social, se ha denominado “Programa de Orientación y Apoyo Pedagógico para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”, se encuentra integrado por estudiantes de los programas educativos de Ciencias de la Educación, Comunicación e Idiomas que realizan su Servicio Social, quienes han puesto en marcha estrategias personalizadas de apoyo académico adicional, atendiendo principalmente aquellos contenidos de asignaturas que representan mayor dificultad para los estudiantes con NEE.

Dicho programa de Servicio Social representa una acción de emprendimiento social que bien fundamentada, estructurada y puesta en marcha, puede impactar académicamente en la formación integral de los jóvenes estudiantes, contribuir al combate del rezago educativo y, mínima pero significativamente, a la consolidación de políticas institucionales formales (que hasta ahora no se encuentran escritas, sólo se atienden por estar implícitas en el proceso académico).

La razón de ser del Programa se respalda en la declaración realizada por la ANUIES en el Manual para la integración de personas con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior, en el cual se establece que “...*el Servicio Social es una tarea de extensión universitaria, que puede ser dirigida hacia el apoyo o acompañamiento académico a estudiantes con discapacidad...*” (ANUIES, 2002, 53), y esta actividad es realizada por alumnos que tengan la disposición, pero sobre todo la sensibilidad para realizar un acompañamiento académico con alumnos con discapacidad, desde el apoyo en el aula, hasta la realización de las distintas actividades académicas requeridas para su formación universitaria (lectura de libros, o vaciado de libros en programas informáticos parlantes), preparación de exámenes, participación en equipos, toma de apuntes para el apoyo, entre otras).

En este sentido, el Reglamento de Servicio Social de la UJAT, aprobado en el año 2010 por el Honorable Consejo Universitario, valida la realización de esta actividad en las modalidades intramuros y comunitaria, la primera, se refiere al Servicio Social que se realiza al interior de la Universidad a través de actividades

de apoyo a la investigación, tutorías y/o talleres, y la segunda la que se realiza en comunidades rurales, suburbanas y/o con grupos sociales vulnerables en el estado, la región y el país. El Programa de Servicio Social, que es objeto de estudio de este proyecto, engloba ambas modalidades, ya que se desarrolla al interior de la institución para la atención de un grupo vulnerable identificado (el que conforman los estudiantes con NEE especiales por discapacidad visual y/o motriz).

16.4 CONCLUSIONES Y DESAFÍOS PARA LA MEJORA DE LA ESTRATEGIA DE ATENCIÓN

En apego a lo anteriormente descrito, es preciso que en la UJAT, particularmente la DAEA, se formalicen las actividades que ha implementado, de manera emergente y aislada, para el fomento a la educación inclusiva, como lo es el Programa de Servicio Social para el apoyo y orientación de estudiantes con NEE. Así mismo, es preciso que se realice un seguimiento a las actividades encaminadas y se identifiquen las fortalezas y áreas de oportunidad para la eficiente atención de los estudiantes con NEE. Ya que no es suficiente el continuo desarrollo de espacios físicos y de infraestructura que facilite el desplazamiento y acceso a todas las áreas de la Universidad para el fortalecimiento de este proceso, tampoco basta la programación de un determinado número de mentores que apoyen a los estudiantes con NEE sin que exista un registro de los avances que con dichas actividades han logrado los interesados.

La implementación de estrategias de atención al estudiante con discapacidad son una latente preocupación y ocupación, sin embargo, este proceso debe ser estructurado y fundamentado para eficientar las acciones que se realizan en el presente, y para atender con mayor prontitud y eficiencia las demandas futuras.

Las actividades de Servicio Social para el apoyo y orientación pedagógica de estudiantes con NEE, han sido implementadas de manera emergente en la DAEA por la necesidad identificada, pero no basta la noble labor de los estudiantes que las realizan, es preciso el involucramiento de más actores a este proceso, el asesoramiento de expertos en el área, la sensibilización de los profesores de los programas educativos que atienden esta población, el trabajo colaborativo de los compañeros de clase y de los alumnos en general, además de una labor administrativa para la gestión de los recursos requeridos y un proceso de evaluación constante para identificar las necesidades de mejora continua que se requieran, ya que el impacto de las acciones emprendidas en el 2011, cuando se matricularon los estudiantes

ciegos a los programas de idiomas y de comunicación, exige hoy, que la matrícula se ha incrementado, que se realice un ejercicio de valoración de lo hecho, para conocer el impacto de los resultados obtenidos, y generar estrategias integrales de apoyo, para impulsar la eficiencia terminal de los estudiantes con discapacidad, garantizándoles igual número de oportunidades y acceso a la Educación Superior, a la rehabilitación y su inclusión e integración a la sociedad intelectual.

Entre los principales desafíos que se pueden describir para mejorar las actividades que realiza este programa se pueden mencionar:

- Que los estudiantes que integran el Programa de Servicio Social participen en la concienciación y sensibilización de la comunidad universitaria con respecto a temas y acciones relacionadas con los procesos de educación inclusiva.
- Que la Institución (UJAT) proporcione a los estudiantes inscritos al Programa de Servicio Social la capacitación necesaria para el apropiado desempeño de sus actividades de Servicio Social.
- Que se realice un seguimiento periódico de las actividades realizadas, de los alcances y logros obtenidos y de las impresiones y conocimientos adquiridos por parte de todos los involucrados.
- Que se incremente el número de proyectos de tipo investigación-acción participativa para que se elaboren estudios específicos de las necesidades del alumnado con discapacidad de la UJAT y particularmente de la DAEA, y que en dichos procesos se involucre directamente a los estudiantes que participan en el Programa de Servicio Social aquí descrito.
- Que los jóvenes integrantes del Programa de Servicio Social, apoyen en la facilitación y Mentoría con respecto a los servicios procesos que les corresponde realizar en su haber académico (tanto para sus necesidades específicas, individuales y colectivas).
- Que exista mayor difusión de las actividades que se realizan en materia de inclusión educativa (Medios impresos y digitales), de esta manera la comunidad académica estará informada y formada al respecto. Con ello se pueden sumar las colaboraciones y los resultados ser más efectivos.

REFERENCIAS:

- ACUÑA, C. (2011). *Políticas sobre la discapacidad en la argentina: El desafío de hacer realidad los derechos*. Argentina: Siglo XXI editores.
- ALBERTI, M. (2010). *Alumnado con discapacidad visual*. España: Grao.
- ANUIES (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad a las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- BLANCO, R. (2006). “La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, No. 3. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- GOODE, W. y Hatt, P. (2004). *Métodos de Investigación Social*. México: Trillas
- GOBIERNO de la República Mexicana (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República Mexicana.
- GOBIERNO del Estado de Tabasco (2013). *Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018*. Tabasco, México: Gobierno del estado de Tabasco
- PROYECTO Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2002). *Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba: PRELAC.
- ROSELL, C. (2010). *Alumnado con discapacidad motriz*. España: Grao.
- RUIZ, J. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Universidad de Deusto
- SÁNCHEZ, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería, España: Editorial Universidad de Almería.
- SEP (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa de Escuelas de Calidad*. México: SEP.
- TOMASEVSKI, K. (2002). *Cuadernos pedagógicos: Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. (Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos)*. Paris: UNESCO.

17 ACCESO Y PROGRESOS ACADÉMICOS DE LAS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA VESPERTINA

Cecilia Marambio Carrasco y Myriam Iturriaga Vásquez
Universidad Andrés Bello / Chile

RESUMEN

La formación de la Educadora de Párvulo de nivel inicial requiere de un fortalecimiento profesional que logre introducir a las jóvenes a un plan de estudio que les permita formarse en todas las áreas de la práctica docente de la primera infancia. Este programa, tiene el propósito de dar respuesta a la demanda social nacional de contar con profesionales de calidad capaces de insertarse en toda realidad educativa. Por tal razón la Universidad Andrés Bello ha generado un vínculo social que permite a las personas con expectativas de una formación profesional, acceder a estudiar la Carrera de Educación Parvularia en horario nocturno con una formación universitaria de calidad, lo que enmarca a la Universidad Andrés Bello en las pioneras que avanzan en las prácticas de gestión pedagógica universitaria. El énfasis del programa es lograr la mejora de las condiciones de aprendizajes de las estudiantes de pregrado de la Carrera de Educación Parvularia Vespertina que ingresan vía programa, con el fin de apoyar su inserción en el sistema universitario y desarrollar habilidades cognitivas superiores de este modo evitar el abandono de su carrera. Se ha gestionado calidad y equidad en la formación profesional de las estudiantes dando oportunidades de una formación universitaria. El Presente programa permite aportar competencias técnicas a las educadoras de párvulo que inician su proceso educativo en la Universidad Andrés Bello y provienen del programa de admisión especial. El primer semestre se inició en agosto hasta diciembre de 2013, durante este proceso 72 estudiantes asistieron a clases presenciales en jornada vespertina para desarrollar sus procesos de aprendizaje en 20 horas a la semana en aula, realizando lecturas complementarias, recolectando datos de aprendizaje y prácticas de enseñanza centrada en el procesamiento de la información y aprendizaje por descubrimiento. En este estudio se analizan datos

académicos de las estudiantes verificando sus progresos, estableciendo comparaciones entre las pruebas de diagnóstico que rindieron en el ingreso de la carrera y las evaluaciones finales de semestre en cada asignatura, además, de establecer políticas pedagógicas tendientes a sostener a las jóvenes de contextos vulnerables en el sistema universitario hasta terminar su carrera.

17.1 REALIDAD DEL CONTEXTO EDUCATIVO

Cuando se observa la realidad educativa de los centros universitarios chilenos formadores de docentes, es posible establecer que aún no se logra avanzar en aprendizajes de competencias específicas, ya que los resultados de la prueba Inicia⁹ dan cuenta de carencias (MINEDUC, 2013) los datos revelan que en la educación parvularia en la prueba de conocimientos disciplinarios sólo el 11% de las estudiantes evaluadas obtuvo un rendimiento sobresaliente y el 30% un rendimiento aceptable, pero el 60% fue insuficiente, lo que se analiza inferencialmente, es que no se han logrado los dominios de habilidades cognitivas tales como: comprensión, argumentación, resolución de problemas, síntesis, relaciones de contenidos, entre otras. Por tanto se hace necesario diseñar una política de gestión curricular centrada en el desarrollo de competencias elevadas. Las Universidades deben preparar a sus estudiantes con un modelo de aprendizaje que asegure un rendimiento académico profesional efectivo (García San Pedro, 2010)

La responsabilidad del éxito en los resultados de las facultades de educación tiene una incidencia central en la gestión de quienes dirigen, pues deberán ser capaces de innovar los procesos formativos de manera tal de generar una visión de cambio en la estructura pedagógica del docente universitario (Gairín, 2010); las personas que se involucran con el proyecto de mejoramiento de la institución educativa y quienes lideran son los generadores del movimiento creativo pedagógico de los docentes; la preocupación es provocar cambios en los procesos de gestión de aula logrando prácticas pedagógicas con aplicación exitosa de los aprendizajes en todas las estudiantes (UNESCO, 2010), logrando atender a las diferencias individuales de cada una de ellas; Por tanto la Universidad Andrés Bello busca instaurar un sistema de gestión curricular, que proporcione información sobre cómo

9 Prueba Ministerial que evalúa a los egresados de las carreras de Parvulo y Educación Básica, desde el año 2008 de modo voluntario. Mide dominio de materias y capacidad de enseñarlas. Durante el año 2014 se realizará a todas las carreras de pedagogía.

enseñar para que los estudiantes logren los objetivos de los programas, además es necesario ordenar y secuenciar los contenidos de modo formal, considerando las complejidades e interrelaciones con el desarrollo de las estudiantes para incidir en su desarrollo profesional (Coll, 1994), De esta forma se busca responder a un modelo de pedagógico universitario de calidad , con el fin de elevar los estándares de rendimiento y generar equidad en las oportunidades (Marambio, 2005). Pero para poder lograr ésta meta, se hace necesario que toda la comunidad educativa universitaria se adhiera a un sistema de planificación estratégica que responda a la realidad, en este caso, de la Escuela de Educación Parvularia. El modelo debe constituirse de estrategias para el desarrollo de competencias cognitivas, el más adecuado, es el modelo del procesamiento de la información que asegura desarrollo de competencias cognitivas elevadas, si se trabaja según el planteamiento del modelo Schmeck (1998) y las consideraciones estudiadas por la profesora Marambio (2013) que hacen referencias a cómo trabajar el modelo con los docentes y estimular los procesos de cognición de los estudiantes (Marambio & Espinoza,2013). Es por tanto necesario considerar en los programas universitarios que atienden a colectivos vulnerables la recomendación que el Dr. Gairín plantea:

El proceso de planificación deberá considerar la secuencia conceptual e instalarse en lo estructural u operativo, de acuerdo al momento de actuación en que nos situemos. Paralelamente, destacamos que los procesos de planificación y evaluación deben estar plenamente conectados y que los diferentes momentos nos permiten hablar de diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, de procesos, de resultados, de transferencia, de impacto,...) (Gairín, 2010, p25)

Las experiencias universitarias que buscan dar oportunidades de desarrollo social a todas las personas sin exclusión perfilan un objetivo loable, pero la realidad plantea situaciones de desigualdad que caracterizan la educación chilena (OCDE, 2013), existe un alto porcentaje de deserción en el primer año de pregrado en las carreras universitarias dado que los jóvenes no son capaces de responder cognitivamente a las demandas de los estudios profesionales que exige la universidad. Desde esta perspectiva, la preocupación del abandono se hace alarmante, (Donoso y Scheffelbein, 2007), pero en este análisis se da una visión desde los componentes sociales, donde no se preocupan de establecer procesos formativos que logren desarrollar aprendizajes, por tanto frente al fracaso académico el o la estudiante deciden abandonar su carrera. Se hace necesario seguir fortaleciendo estos proyectos con el fin de aportar a la educación universitaria del país un modelo que asegure éxito

académico a los estudiantes que ingresen a las carreras de pregrado generando calidad y equidad educativa de nivel superior en colectivos vulnerables.

El modelo Tinto intenta explicar los factores que se involucran en la decisión de abandono al sistema educativo de los estudiantes universitarios. Es el modelo de mayor influencia sobre estudios de retención, explicando las decisiones del estudiante por permanecer en las instituciones universitarias. Según Tinto (1994), el joven involucra, en su decisión de abandono, una valorización de la integración social y académica que él ha sostenido en el periodo de permanencia en la institución donde estudia. Lo que permite concluir, que mientras mejor sea su rendimiento académico y su integración social, existe una menor probabilidad que el estudiante se convierta en desertor del sistema educativo, esto explica cómo se mueve el modelo respecto a las motivaciones del estudiante, identificando todos los componentes que afectan las decisiones de los jóvenes respecto a continuar o abandonar sus estudios, siendo los ejes centrales el sistema educativo y social. Estos componentes se resumen en *la integración académica que está compuesta por el rendimiento académico y el desarrollo intelectual*, los que a su vez comprenden antecedentes familiares y nivel socioeconómico de la familia. *La integración Social está compuesta por las oportunidades de desarrollo, la interacción entre profesor/alumno, participación en actividades extracurriculares y el compromiso institucional*. Por tanto, la revaluación que hace el estudiante del compromiso de titularse se encuentra determinada por la integración académica en conjunto con las posibilidades de desarrollo social que pueden aportarle sus estudios. Se destaca que la opción de persistir en el sistema educativo, es la resultante de la valoración que realiza el joven respecto al esfuerzo que realiza estudiando, en relación a las satisfacciones futuras que pueda reportarle la carrera en estudio, y esa valorización se hace sobre la base de una mejora socioeconómica, que implica elevar la condición de vida (Donoso y Scheffelbein, 2007).

17.1.1 Contexto de vulnerabilidad de las estudiantes que ingresan a la Carrera:

En las estudiantes de acceso a la carrera en jornada vespertina, generalmente se observa que no traen dominios de competencias superiores y esto hace que fracasen en su primer año de universidad. Además, se perfila en ellas una vida de trabajo, todas durante el día tienen una jornada laboral de 8 horas diarias, en su mayoría son madres, con responsabilidades de hogar, con escaso tiempo extra universitario para dedicar a los estudios de profundización. Este escenario hace

que se les clasifique como procedencia de un colectivo vulnerable. Asumiendo una realidad compleja que les dificulta la disposición al estudio.

17.2 PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS ESTUDIANTES

Los sistemas de evaluación que requieren los programas curriculares especiales, deben estar diseñados de tal modo que permitan establecer directrices sobre los procesos de calidad y equidad para obtener información que apoye la toma de decisiones para la mejora continua, por tanto reflexionar en torno a la siguiente cita:

Asimismo, entender que la participación en los procesos de evaluación no sólo es una exigencia técnica, sino social (garantía de utilidad y aplicabilidad de los obtenido); también, lo importante que es dejar claras las limitaciones que han existido, particularmente las referidas a los niveles de implicación y responsabilidad, recursos disponibles, incidencias, resistencias a la evaluación y procesos similares (Gairín, 2010,p28).

Lo que significa que ejecutar procesos de evaluación es una responsabilidad de toda la comunidad que se hace cargo de un programa educativo, a la vez debe ser capaz de proporcionar las condiciones para que dicho proceso se ejecute según lo planeado.

En el caso de las estudiantes de la Carrera Educación Parvularia Vespertina, ingresadas en el periodo agosto a diciembre 2013 se realizó un proceso de acceso que contó con un sistema de evaluación que está institucionalizado en la universidad, todas las alumnas que ingresan a dicha carrera son sometidas a una prueba diagnóstico para evaluar sus capacidades cognitivas de entrada y así poder apoyarlas en el desarrollo de la carrera.

A continuación se realizan los análisis de las evaluaciones de las estudiantes y que dan cuenta de sus progresos académicos

17.2.1 Diagnóstico de las estudiantes al ingreso de la carrera.

En este diagnóstico las 72 estudiantes que ingresaron a la Carrera de Educación Parvularia en jornada vespertina durante el segundo semestre de 2013. Las estudiantes fueron sometidas a 2 instrumentos de evaluación. Los instrumentos fueron validados por los docentes de toda la carrera en conjunto con los docentes de

educación básica estableciendo las bases cognitivas que deben ser desarrolladas por las estudiantes antes de iniciar la carrera para rendirla con éxito. Los instrumentos aplicados fueron:

- Prueba de Lenguaje, mide competencias lingüísticas en las áreas de uso de conectores, comprensión lectora, redacción y producción de texto.
- Prueba de Matemática, mide competencias lógico abstracto, en las áreas de operatoria, resolución de problemas y espacio y formas.

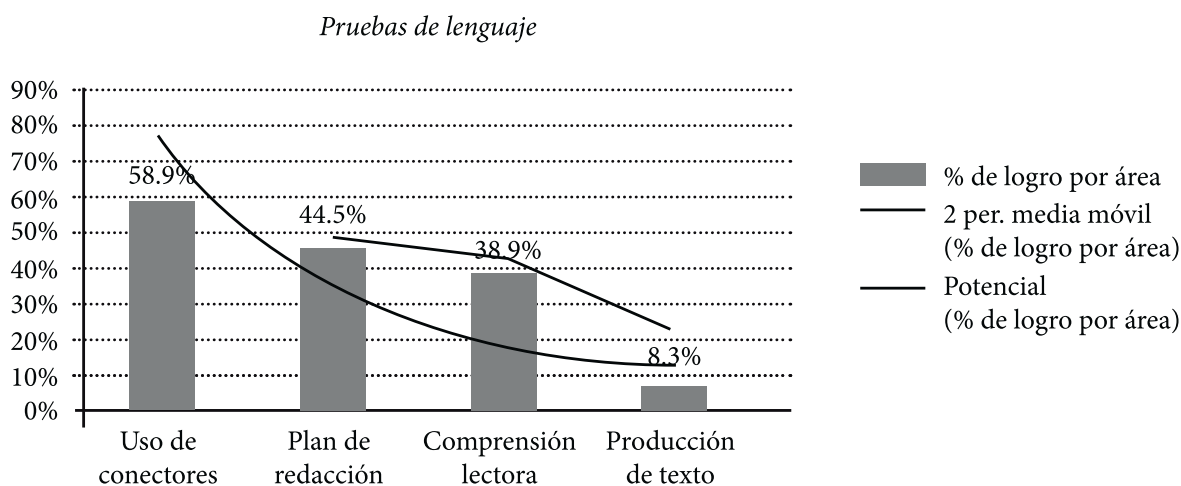
El objetivo de establecer una evaluación diagnóstica es verificar el perfil cognitivo con que las estudiantes ingresan a la carrera para poder establecer apoyos pedagógicos que aseguren su desarrollo como estudiantes con la exigencia universitaria.

Los resultados de los instrumentos fueron tabulados e interpretados y se realizaron análisis cuantitativos estableciendo un diagnóstico con las conductas de entrada que las postulantes dominan en su ingreso al proceso de formación que le ofrece la universidad, detectando el nivel de desarrollo de sus capacidades cognitivas, con el fin de poder potenciar sus habilidades, planteando un programa de recuperación para aquellas competencias cognitivas descendidas.

Resultado Prueba de Diagnóstico Lenguaje:

Se realiza una interpretación de los datos con el fin de identificar fortalezas y debilidades de las postulantes en sus procesos cognitivos y habilidades Lingüísticas desarrollados hasta el momento del ingreso a la carrera:

Gráfico 1. Logro por área en la Prueba de Lenguaje



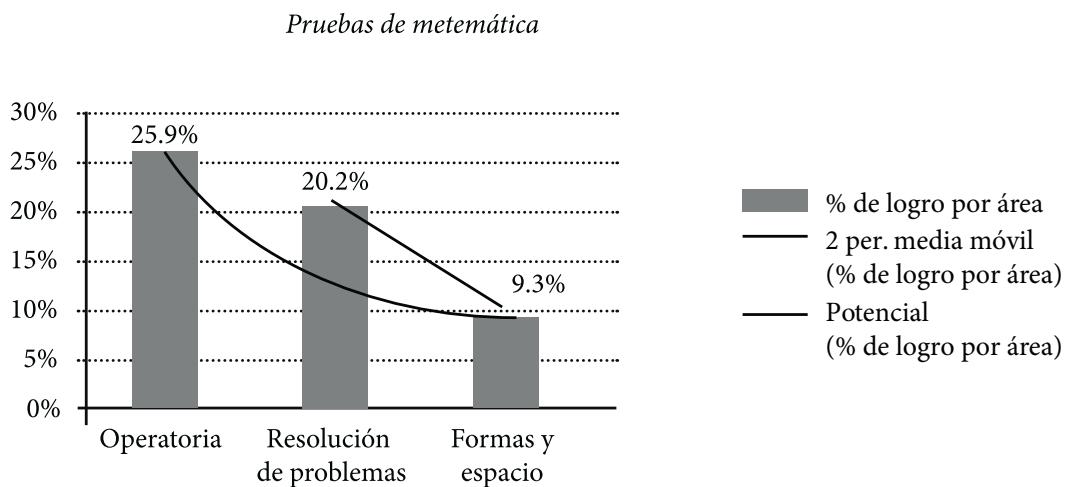
En relación a la muestra representativa, podemos referir lo siguiente, existe un 58.90% de logro en el uso de conectores por parte de la muestra, si bien es el mejor logro alcanzado de todas las áreas no supera el 60% para ser considerado un buen logro; lo que sí se aprecia, que esta representación de la muestra es capaz de redactar un texto claro y preciso. Por otra parte en el plan de redacción se alcanza un logro de 44.50%, evidenciando que esta proporción de la muestra, es capaz de elaborar un texto, considerando, la planificación, elaboración de ideas, la edición y reedición como estrategias para la creación de un texto. En relación a la habilidad de comprensión lectora sólo se alcanza un 38.9% de logro, lo que refleja que sólo un escasa parte de la muestra es capaz de comprender y extraer información de un texto. Sin embargo al momento de producir un texto coherente con contenidos estructurados y claras ideas, podemos destacar que solo se alcanza 8.3% de logro lo que significa que la menor población de la muestra es capaz de aplicar sus habilidades de redacción de forma eficiente.

Las líneas de tendencia tanto la móvil como la potencial evidencia un descendente desarrollo de las habilidades cognitivas superiores en la muestra estudiada que descienden a un nivel inferior al 10%.

Resultado Prueba de Diagnóstico Matemática

Se realiza una interpretación de los datos con el fin de identificar fortalezas y debilidades de las postulantes en sus procesos cognitivos y habilidades del pensamiento lógico abstracto desarrollado hasta el momento e ingresar a la carrera:

Gráfico 2. Logro por área en la Prueba de Matemática



Los resultados generales por área de la prueba de matemática revelan que ninguna de éstas supera el 30% de logro, identificando sus resultados como deficientes. Lo que indica que las postulantes carecen de desarrollo del pensamiento lógico abstracto.

En el área de operatoria se da un 25.9% de logro, siendo ésta la de mayor logro en toda la prueba, lo que indica que un pequeño grupo de la muestra es capaz de ordenar y operacionalizar racionalmente datos. En el área de resolución de problemas se obtiene un 20.2% de logro en los resultados, revelando que sólo un mínimo sector de la muestra es capaz de establecer relaciones, identificar problemas y resolverlos. En el área de formas y espacio se obtiene el menor logro siendo éste sólo de 9.3%.

La línea de tendencia nos señala que las competencias lógico matemáticas, que en el diseño de la prueba se presenta de lo simple a lo complejo, visualizándose una capacidad descendida en las postulantes para el dominio de las habilidades lógico matemática

17.2.2. Rendimiento Académico de las estudiantes:

Se especificará los rendimientos de las estudiantes en tres fase de evaluación, siendo estas: las calificaciones obtenidas durante el semestre que tienen una ponderación del 60%, notas del examen que ponderan 40% y la calificación final que es la sumatoria de los porcentajes de las notas del presentación del semestre y la calificación del examen, con este sistema evaluativo se busca asegurar la adquisición de los aprendizajes por parte de las estudiantes.

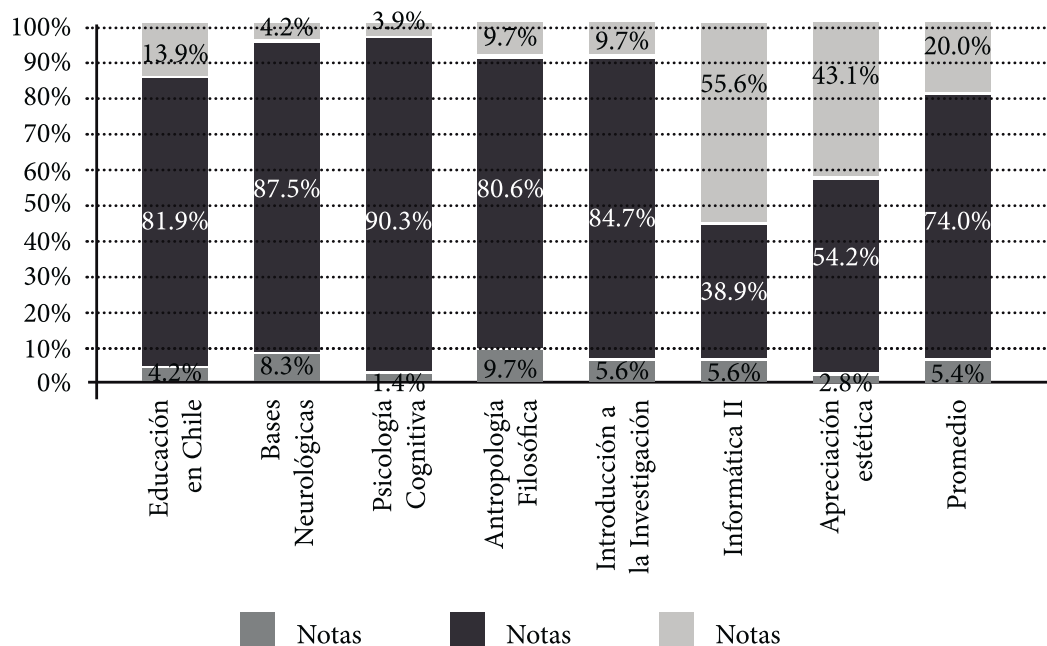
Resultados calificaciones del semestre por asignatura

Se presenta las calificaciones obtenidas por las estudiantes durante el semestre dichas notas representan el resultado del trabajo durante el semestre realizado por las alumnas, en relación a talleres, trabajos de investigación, pruebas parciales entre otros.

En el siguiente gráfico se visualizan todas las asignaturas impartidas para el programa durante el 1° semestre lectivo 2013, se puede apreciar que la población de estudiantes en promedio logran concentrarse en un rendimiento de 4 a 5,9 siendo el 74% de la población en estudio la que se ubica en este rango, por tanto sus rendimientos académicos corresponde al 60% de logro. El 5,4% de las estudiantes obtienen calificación inferior a 3,9, es la proporción de estudiantes

que no logran desarrollo de aprendizajes. El 20% de la población estudiada logra rendimientos académicos superiores donde su calificación alcanza la nota 6,0 a 7,0 y es el grupo de estudiantes que se eximen de exámenes.

Gráfico 3 Notas obtenidos durante el semestre por asignatura

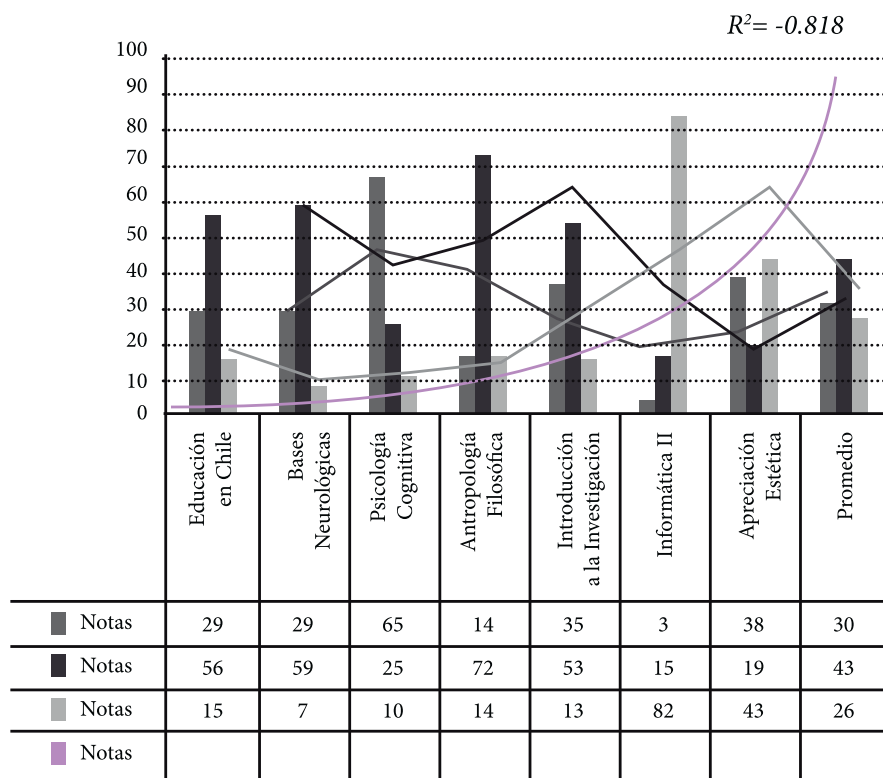


Se destaca que las asignaturas con más alta aprobación son Informática II siendo el 55,6% de las jóvenes aprobadas con calificación sobresaliente y apreciación estética logra que un 43,1% de las estudiantes obtengan calificación sobresaliente, indicando que sus logros académicos al finalizar el semestre alcanzan el 80% de logro. Las asignaturas con más alta reprobación son Bases Neurológicas del Aprendizaje con un 8,3% y Antropología Filosófica con un 9,7%.

Resultados Calificaciones Examen

Las estudiantes que no logran obtener nota de eximición deben rendir examen para la aprobación final de la asignatura. Para el programa que analizamos los resultados son los siguientes:

Tabla 4. Rendimiento del examen por asignatura



El presente gráfico revela que el rendimiento en el proceso de evaluación de examen posee una alta tasa de fracaso siendo en promedio 30% de las estudiantes reprobadas, sólo el 26% de las estudiantes posee en promedio un rendimiento sobresaliente. La curva exponencial nos señala que el grupo de estudiantes sometidas a la prueba se dividen en dos uno de alta calificación y otro de bajo rendimiento lo que nos da un R^2 de 0,818 siendo esta una dispersión adecuada que proyecta un resultado ascendente, es decir, el grupo puede mejorar sus rendimientos.

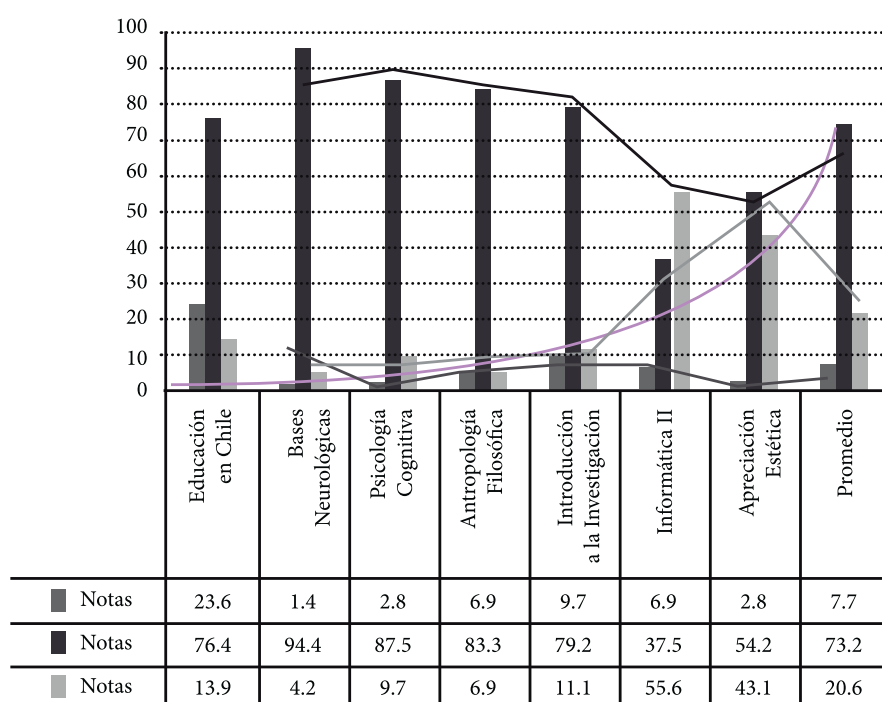
La signatura con más alta reprobación en el examen es Psicología Cognitiva con un 65% de estudiantes no aprobadas en esta prueba y la asignatura con la más baja reprobación es Informática Educativa II con 3%.

En relación a las líneas de tendencia móvil nos señala que la tendencia de notas en todas las asignaturas es de 4 a 5,9, es decir las estudiantes logran en sus procesos de aprendizaje demostrar dominio sólo del 60% de lo aprendido durante el semestre ubicándose en este rango el 43% de la población de estudiantes.

Resultados Finales de Semestre por asignaturas

A Continuación se interpretan los datos, que se expresan en notas obtenidas por las alumnas en el proceso final de evaluación semestral. Se realiza el análisis con la calificación que de acuerdo al programa de asignatura obtuvieron las estudiantes.

Gráfico 5. Rendimiento semestral por asignatura



El rendimiento final del semestre señala que en promedio el 73,2% de las estudiantes logran un rendimiento entre 4 y 5,9 si bien es un resultado aprobatorio de las asignaturas revela que sólo el 60% de los aprendizajes son de dominio de las estudiantes. En promedio el 20,6 % de las alumnas alcanzan un rendimiento sobresaliente, no obstante se destaca que existe una baja tasa de reprobación siendo ésta de un 7,7%. La Línea de tendencia exponencial refleja un R^2 de 0,337 lo que implica que se da una escasa dispersión en los resultados siendo poco probable que estos asciendan en sus resultados. La mayor parte de la población en estudio permanece en el rango intermedio lo que la hace poco movable o ascendente.

En relación a las asignaturas se visualiza con mejor resultado: Informática II con un 55,6% de estudiantes que alcanzan rendimientos sobresalientes y Apreciación Estética con 43,1%. La asignatura con mayor reprobación es Educación

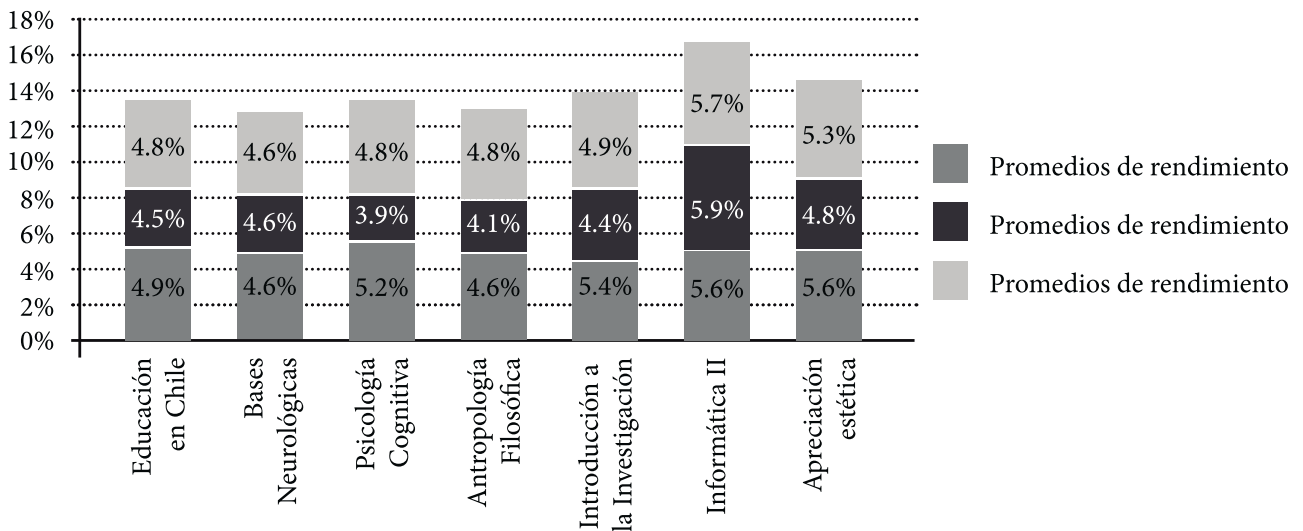
en Chile con un 23,6%. La línea de tendencia móvil ratifica que las estudiantes se concentran en el rango de 4 a 5,9 en sus rendimientos.

17.2.3. Análisis general del rendimiento académico de las estudiantes:

A continuación se analizan los resultados de las estudiantes estableciendo un parámetro cuantitativo de los logros en los aprendizajes de las estudiantes durante el semestre académico, a través de promedios de notas por cada asignatura. El promedio señala la tendencia del grupo de estudiantes.

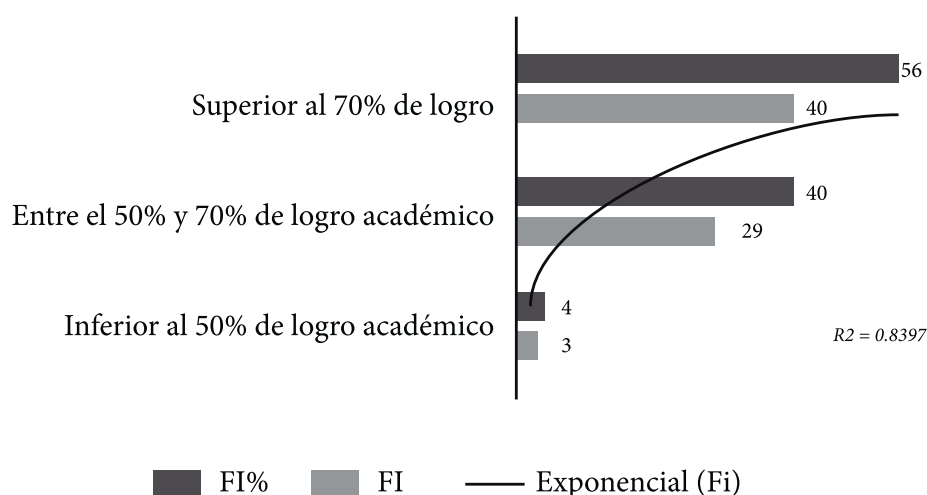
Se logra apreciar que las estudiantes obtienen resultados más bajos en el examen, se infiere que es una prueba que concentra la totalidad de los conocimientos tratados en el semestre y es de una mayor complejidad cognitiva. La nota de presentación suele ser una nota mejor que la del rendimiento final.

Gráfico 6 Rendimiento promedio por asignatura



En el análisis de datos se puede inferir que las estudiantes han logrado un desarrollo de los aprendizajes en un dominio del 60% de logro, existe un grupo correspondiente al 20,6% que obtiene rendimientos destacados sobre el 80% de logro académico. Los resultados en cada momento del proceso de evaluación fluctúan entre 3,9 a 5,9 en rendimiento académico, tal como se observan en el gráfico N°4. La única asignatura que obtiene nota en promedio superiores a 5 es Informática II y le sigue apreciación estética.

Gráfico 7 Logro académico



El siguiente Gráfico presenta la población de estudiantes que cursan este programa con el desarrollo del logro académico obtenido en este semestre de estudio, se observa que el 56% alcanza rendimientos sobre el 70% de logro, el 40% entre el 60% de logro y sólo el 4% obtiene rendimientos inferiores al 50%. La línea de tendencia exponencial da como resultado un R^2 favorable, es decir, la población de estudiantes tiene una alta proyección de mejorar sus resultados en próximas mediciones.

17.2.4. Análisis conclusivo

La información obtenida en el diagnóstico revela que existe una proporción escasa de las estudiantes con habilidades lingüísticas y lógico matemáticas desarrolladas a un nivel óptimo para sostener aprendizajes de nivel universitario. Sólo el 9,3% de las alumnas están en condiciones de tener éxito en la carrera que inician sin apoyos, con sus propias capacidades al momento de ingresar ya que dominan las habilidades de comprensión lectora y resolución de problemas. El 35% de las postulantes, si bien se encuentra bajo los niveles de logro óptimo en relación al desarrollo de habilidades lingüísticas y lógico matemáticas alcanzando una media de 29% de logro. El 44,3% posee competencias cognitivas superiores descendidas. Frente a esta realidad inicial se plantea a los docentes un trabajo pedagógico centrado en el procesamiento de la información que desarrolla competencias cognitivas superiores que en las estudiantes se encuentran descendidas, con mucho

énfasis en el desarrollo de comprensión lectora y resolución de situaciones críticas, esto en cada asignatura del semestre.

Cómo resultado final se logró que las estudiantes permanezcan en el sistema educativo universitario generando para ellas un plan de trabajo centrado en el desarrollo de las competencias cognitivas superiores tales como: Análisis, relaciones, interacciones, comparaciones, síntesis, resolución de problemas y argumentaciones con base teórica, consistente en un trabajo pedagógico generado en el aula por cada docente. Los resultados académicos de las estudiantes promedian nota 5.04, lo que asegura que la población promedio ha obtenido un logro de aprendizaje del 70% de dominio a nivel general, siendo el total de la población estudiada de 72 estudiantes. Este dato señala que las estudiantes alcanzaron a superar las brechas cognitivas a un nivel medio lo que les permitió sostenerse en el sistema universitario por un semestre más, no obstante es necesario desarrollar un plan más completo referido a desarrollar en ellas competencias tales como síntesis, y evaluación categorías cognitivas que aún deben ser desarrolladas para alcanzar el éxito académico íntegro.

REFERENCIAS

- COLL, Cesar. (1994). *Psicología y Curriculum*. Barcelona. Editorial Paidós.
- DONOSO, S. & Schiefelbein, E. (2007) *Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad: Una visión desde la desigualdad social*. Proyecto FONDECYT 1051015. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n1/arto1.pdf>
- GAIRÍN, J. (2010). *La Evaluación del Impacto en los Programas de Formación*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 8(5). Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.pdf>.
- GARCÍA San Pedro, M. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. [Tesis Doctoral no publicada] España. Universidad Autónoma de Barcelona.
- MARAMBIO, C. & Espinoza, R. (2013). *Modelo de Innovación a la Gestión Curricular: Que desarrolla aprendizajes efectivos en los estudiantes de secundaria* En Castillo, S. (Editor) *Actas del Congreso Internacional Euroiberoamericano de Formación del Profesorado de Educación Secundaria*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- MINEDUC (2013) Evaluación Inicia, resultados 2012. Santiago. Recuperado de:
http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100.RESULTADOS_EVALUACION_INICIA.pdf
- OCDE (2013) *Education at a Glance, indicators*. Recuperado de: [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)
- SCHMECK,R. (1988) *Learning Strategies and Lerning Styles*. New York. Edited by Ronald Schmeck.
- UNESCO. (2010). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/gmr2010/gmr2010-ch3-es.pdf>

18 EL ACOMPAÑAMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA A PARTIR DE UN ENFOQUE DE DERECHOS Y LA DOCTRINA DE PROTECCIÓN INTEGRAL EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN ZONAS UBICADAS EN ALTO RIESGO

Roxana Chinchilla Jiménez
Universidad de Costa Rica

En el transcurso de la historia, los seres humanos han forjado todo un andamiaje en relación a los derechos de la persona, estos se han ido plasmando en valores y principios, y en hechos jurídico-legales, que se visualizan en las políticas públicas y de estado.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos y el desarrollo mismo de las sociedades, generan el marco jurídico legal para que se legisle a favor de algunos grupos, se proteja y garantice, los derechos de grupos específicos vulnerables y en riesgo como por ejemplo: niñez y adolescencia, personas con discapacidad, mujer, adulto mayor, persona joven, para señalar algunos grupos.

El Enfoque de Derechos, a diferencia de los otros, reivindica el papel del Estado para garantizar el desarrollo humano y establece la política social como un derecho social, contempla el impulso de políticas institucionales tendientes a que las personas se apropien de sus derechos y participen de manera activa en su desarrollo social.

Para Guendel (1999 citado por Solis en el 2003) señala ocho condiciones mínimas para impulsarlo.

- Una cultura política que exprese, en todas las dimensiones de las relaciones sociales, el reconocimiento universal de los Derechos Humanos.
- La existencia de un marco legal e institucional que reconozca explícitamente todos los derechos políticos y sociales a todas las personas y que incorpore los mecanismos jurídicos que garanticen la protección, la exigibilidad y la vigilancia de los derechos.
- La promoción de un sujeto de derechos autoconsciente, por medio de

políticas de promoción de derechos que tomen en consideración las relaciones intersubjetivas en los diferentes espacios sociales.

- La formulación de políticas públicas dirigidas a proteger, promover y atender los derechos humanos, teniendo a la persona como centro fundamental.

Esta visión de enfoque de derechos por parte de la política pública, en la que se compromete a disminuir las brechas sociales y procurar la equidad e igualdad en el acceso a la educación. Con las poblaciones más vulnerables, y menos protegidas.

El Código de la Niñez y Adolescencia, es un tratado que Costa Rica firma al igual que muchos países de América latina, este código tiene como función:

Constituir el marco jurídico mínimo para la protección integral de los derechos de las personas menores de edad. Establece los principios fundamentales tanto de la participación social o comunitaria como de los procesos administrativo y judicial que involucren los derechos y las obligaciones de esta población.

Donde no solo se vela por las y los derechos que tienen tanto niñas, niños como adolescentes en general, sino que también se denotan sus deberes. En estos términos es importante mencionar la importancia de la educación para ellas y ellos, lo cual debe entenderse como deber y como derecho.

La obligación de procurar el desarrollo integral de la persona menor de edad les corresponde, en forma primordial, a los padres o encargados. Las instituciones integrantes del Sistema Nacional de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia, regulado en el título IV de este Código, garantizarán el respeto por el interés superior de estas personas en toda decisión pública o privada. La Defensoría de los Habitantes de la República velará por el cumplimiento efectivo de estas obligaciones. Jerarquía normativa

Las normas de este Código se aplicarán e interpretarán de conformidad con la Constitución Política, la Convención sobre los Derechos del Niño y demás fuentes normativas del derecho de la niñez y la adolescencia, de acuerdo con la siguiente jerarquía:

- a) La Constitución Política.
- b) La Convención sobre los Derechos del Niño.
- c) Los demás tratados y convenios internacionales sobre la materia.
- d) Los principios rectores de este Código.
- e) El Código de Familia y las leyes atinentes a la materia.
- f) Los usos y las costumbres propios del medio sociocultural.
- g) Los principios generales del Derecho.

Para reafirmar todo lo anterior se puede decir que el código de la niñez y adolescencia viene a dar junto con los demás tratados y la constitución el marco

legal para el trabajo desde las diferentes instituciones autónomas, semiautónomas y gobierno para proteger el interés superior del niño y adolescente con son la tutela de los derechos y deberes que la ciudadanía le otorga, desde un enfoque de derechos que es definido por Solís (2003. p.4) como:

“El esfuerzo orientado a articular una nueva ética con políticas públicas a nivel social y judicial y privadas, es lo que se ha denominado como el enfoque de derechos humanos. Este procura construir un orden centrado en la creación de relaciones sociales basadas en el reconocimiento y respeto mutuo y en la transparencia, de modo que la satisfacción de las necesidades materiales y subjetivas de todas las personas y colectividades, sin excepción alguna, constituya una obligación jurídica y social.”

Así, las personas en etapas como la niñez y la adolescencia deben de ser criados bajo un orden de derechos humanos, siendo respetados como personas, haciendo valer sus derechos y velando por el cumplimiento de sus obligaciones.

El punto principal de dicho enfoque es a cada persona sin importar su raza, etnia, creencia religiosa, preferencia sexual y afición política, se le debe de reconocer como ciudadana o ciudadano perteneciente a la sociedad en la que se desenvuelve.

Guendel (1999) citado por Solís (2003, p.6) señala algunas *condiciones mínimas* para impulsarlo:

- Una cultura política que exprese, en todas las dimensiones de las relaciones sociales, el reconocimiento universal de los Derechos Humanos.
- La existencia de un marco legal e institucional que reconozca explícitamente todos los derechos políticos y sociales a todas las personas y que incorpore los mecanismos jurídicos que garanticen la protección, la exigibilidad y la vigilancia de los derechos.

Las cuales, al menos en nuestro país, se busca cumplir o se está en proceso de ello, aunque en algunos casos no se logra por problemas de desigualdad social, donde la mayoría de las veces se ven favorecidos los mismos de siempre y afectados los grupos más vulnerables, aquellos con menos recursos sociales, económicos y políticos, sectores de la población donde solo se busca un medio para subsistir y no se ve más allá.

Siendo la niñez y adolescencia uno de los grupos más vulnerables, por esta razón es que la Universidad de Costa Rica desde su Vicerrectoría de Acción Social promueve el trabajo comunal universitario en todos los estudiantes de dicha Universidad como un requisito de graduación siendo obligatorio efectuar

trescientas horas de trabajo comunal, y para esto se abren más de ciento cuarenta opciones de matrícula de TCU, para que los y las estudiantes cumplan con este requisito. Uno de estos TCU que pueden matricular es el TCU 507 Promoción de los derechos y deberes de la niñez y adolescencia en las comunidades de Atención Prioritaria. Este se basa desde la política pública y en concordancia con el deber de actor social de la Universidad de Costa Rica de proyectarse en las comunidades más desprotegidas de este país.

Al tratarse de un TC que parte desde la promoción de los derechos y deberes de la niñez y la adolescencia, se trabaja desde un enfoque de derechos, el cual es un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos (UNICEF, 2006).

18.1 TC- 507 “PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS Y DEBERES DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA EN ESPACIOS URBANOS POBRES” DE LA VICERRECTORIA DE ACCIÓN SOCIAL UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

18.1.1. -Breve descripción del proyecto

Con este proyecto se busca tener un impacto directo en la comunidad, tanto en la población de niños, niñas y adolescentes como en los padres, madres y otras personas encargadas o cuidadores directos de los y las menores. La dinámica de capacitación en temas relacionados con derechos y deberes de la población menor de edad es una herramienta, por medio de la cual, se comienza a incorporar la promoción de los Derechos Humanos a nivel comunal. Por su parte, también promueve la participación comunal para fortalecer el cuidado de esta población, aunándose esfuerzos y vínculos con otras organizaciones locales (organizaciones de desarrollo social, asociaciones deportivas o religiosas, Equipos Básicos de Atención Integral en Salud (EBAIS), escuelas, colegios, Guardia Civil, entre otros).

Por medio de la motivación y participación ciudadana de los niños, las niñas y los y las adolescentes se busca fomentar la capacidad de ejercer sus derechos, así como aplicar y reconocer sus deberes. Las actividades desarrolladas por el Trabajo Comunal constituyen una vía, por medio de la cual los y las menores comienzan a desarrollar habilidades cognitivas y vivenciales que estimulen el reconocimiento

de sus derechos según su condición, por ejemplo, la habilidad de comunicación y expresión de ideas e ideales, la posibilidad de ser respetados y respetar a otras personas, el desarrollo de pensamiento crítico ante determinadas situaciones y ante determinados contextos, entre otras.

18.1.2. Metodología

Desde un enfoque fenomenológico se registran las vivencias de los actores sociales que el TCU impacta pero también la huella en las y los estudiantes universitarios que tienen contacto con las poblaciones vulnerables y esto los marca a nivel personal y profesional.

De igual manera, el impacto esperado para organizaciones o instituciones locales radica en garantizar por un lado, la creación de espacios locales que favorezcan la protección, vigilancia y aplicación de los derechos y deberes de los niños, las niñas y los y las adolescentes; y por otro, involucrar a otras personas de la comunidad en este ejercicio. Con respecto a los y las estudiantes universitarios, que participan en este proyecto, la experiencia de involucrarse y desarrollar estrategias de intervención ante situaciones y necesidades específicas, constituyen una experiencia importante en el desarrollo de habilidades de compromiso social y de sensibilización hacia la condición desventajosa de sectores de la población.

Para las Unidades Académicas es importante la acción social para proyectar su quehacer académico mas allá del aula, atendiendo su compromiso de actor social. Y la profundización en temas que a su vez promuevan investigación.

Los objetivos del proyecto son:

- Desarrollar estrategias socioeducativas que promuevan el desarrollo integral, el aprendizaje con enfoque de derechos y bienestar de los niños, niñas y adolescentes en las comunidades beneficiadas con el TCU-507.
- Capacitar a padres, madres o encargados para optimizar la promoción de los derechos y deberes de los niños, las niñas y los adolescentes en la comunidad.
- Fortalecer el trabajo en red con instituciones y organizaciones comunales enfocadas en la atención de la población de niños, niñas y adolescentes en la comunidad. Al menos dos instituciones.
- Involucrar a estudiantes de la Universidad de Costa Rica de distintas áreas académicas, en el desarrollo de estrategias y metodologías que faciliten la promoción y el ejercicio de los Derechos y Deberes de los Niños, las Niñas y los (as) adolescentes en estas comunidades.

Para lograr lo antes mencionado, en este momento se cuenta con estudiantes de distintas disciplinas tales como Orientación, Trabajo Social Derecho, Psicología, nutrición, Educación primaria, Enseñanza de la música, Enseñanza de la Ciencias del movimiento, docentes de primaria entre otros; las cuales de manera interdisciplinaria diseñan talleres u otro tipo de estrategias con el fin de cumplir con los objetivos planteados y de esta manera se beneficie a la comunidad.

Comunidades Educativas marginales:

- Niños y niñas con edades de los 4 a los 12 años.
- Adolescentes de 13 a 18 años.
- Madres, padres o encargados de familia.
- Líderes comunales

Características de la población meta:

- Ubicación (zonas urbano marginales).
- Generalmente en las comunidades que se trabaja la escolaridad es muy baja.
- Condición socioeconómica (condición de pobreza, gran número de mujeres jefes de hogar en condición de subempleo, mucho extranjero o extranjera indocumentado, y poco acceso a servicios básicos, como vivienda digna y salud)

Temáticas que aborda el TCU:

- Legislación: Deberes y derechos de la niñez y la adolescencia, Código de Familia, Violencia doméstica.
- Relaciones familiares: comunicación.
- Conciencia ambiental: reciclaje, siembra de árboles.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades para la vida: comunicación y conducta asertiva, autocontrol, autoconocimiento y estilos de vida saludable. Derecho de vivir en familia.
- Derecho a recibir educación.
- Derecho a recibir afecto y cariño.
- Derecho a la salud.
- Derecho a la vida.
- Derecho a la libre expresión
- Talleres de música
- Clases de auto-cuidado
- Recreación (se promueven actividades de recreación en la comunidad)

Descripción de las actividades realizadas:

- Talleres con niños y niñas.
- Talleres con adolescentes.
- Talleres con madres y padres de familia.
- Elaboración de murales.
- Trabajo con líderes comunales
- Trabajo en la infraestructura, como reparaciones puertas o pintura en las aulas
- Celebración de actividades específicas como día del niño o fiesta de navidad
- Aprendizajes de las temáticas y desarrolladas:
- Vivencia de los talleres y actividades.
- Aprendizaje adquirido.
- Importancia.
- Aplicabilidad.

18.2 ALGUNAS TEMÁTICAS QUE SON EJES TRANSVERSALES DEL TRABAJO DESARROLLADO

18.2.1. Resolución de conflictos

En las comunidades en las que se ha trabajado en estos catorce años de experiencia en el TCU, son comunidades conocidas a nivel nacional por ser conflictivas, en donde es frecuente la violencia doméstica, violencia callejera, uso de drogas, rencillas por territorio y otras. De tal forma que, cuando se habla de resolución de conflictos, tomando como base la realidad vivida por los niños y adolescente de estas comunidades, se busca a partir de este TC, brindar estrategias que permitan a las personas enfrentar de manera constructiva los conflictos que tienen.

Por ello, uno de los objetivos que se buscan alcanzar dentro del TC 507, es que los niños y adolescentes logren reconocer que existen diversas estrategias para resolver conflictos, proporcionándoles a su vez, una herramienta que se convierta en una habilidad para la vida. Y se trabaja desde un enfoque de adquirir habilidades para la vida.

18.2.2. Conciencia ambiental: reciclaje, siembra de árboles

En algunas comunidades se ha desarrollado un proyecto del orden de la conciencia ambiental como por ejemplo en el 2013 en la comunidad de Leon XIII se desarrollo un proyecto de siembra de árboles con coordinación con la Municipalidad de San José. Esto ayudo a inculcar y despertar una conciencia ambiental, en los niños y adolescentes, de tal forma que reciclando materiales destinados para el desecho y sembrando árboles, se pueda mejorar el aspecto de la comunidad, a la vez que se propician nuevas costumbres. Que promueva en este tipo de comunidades un lugar más limpio y fresco.

18.3 IMPACTO SOCIAL CON NIÑOS Y ADOLESCENTES

En los catorce años de TCU en las diferentes comunidades donde se ha trabajado se han impactado desde un punto de vista cuantitativo un total de 15000 entre y niños, adolescentes impactados en siete comunidades en las que el TCU en estos catorce años ha estado (todas las comunidades son de atención prioritaria, pobreza extrema o riesgo) y un total de 500 adultos entre padres, madres, encargados y líderes comunales. Esa son personas que de forma directa se han trabajado con los y las estudiantes. Y otras personas que se han influido indirectamente.

Desde el punto de vista cualitativo se rescatan algunas frases etnográficas que rescatan las vivencias de los niños y adolescentes en estas comunidades. Los nombres de los jóvenes han sido cambiados para proteger las identidades de los y las participantes.

Joseh, (16 años) "... trabajar con la gente del TCU fue una experiencia muy bonita, lo que nos enseñó, fueron valores muy importantes, nos enseñó muchas reglas y como persona también nos ayudó mucho, nos habló mucho de los derechos que tenemos nosotros y las mujeres, de los derechos que tenemos de defendernos, de la unión en el equipo, sin pelear, nos dio charlas para no dejar de creer en lo que uno sueña y siente, seguir adelante"

Como se puede notar para este muchacho el conocer y relacionarse desde las diferentes actividades que realiza el TCU lo impacto en su visión de mundo en creer en si mismo y defender desde un enfoque de derecho, cuáles son sus derechos.

Otro joven menciona a Jonathan (estudiante de la carrera de Orientación) “él nos hablaba del trabajo en equipo, e hizo que nos uniéramos, más nos enseñó a no ser tan individual y trabajar juntos. Yo antes de esto, era otro, siempre andaba haciendo el show, ser el más diferente, uno más del montón, porque en mi pensamiento estaba ser el mejor y era el peor, pero conforme he estado aquí, he sido rescato de estar en una esquina. Esto le ayuda a uno a perseverar, a pensar en que sí se puede y que se pueden hacer grandes cosas, aquí la gente cree en uno, y lograr lo que uno tiene en la mente y creer en mí. Yo quiero que digan él progresó en la León XIII. Yo estoy en séptimo. Yo soy líder y tengo que marcar la diferencia, eso necesita mucha responsabilidad y aquí la he aprendido. Yo tengo de meta cambiar mi carácter, pasar mi año del colegio. Un sueño, yo quiero ser jugador de fútbol. Basta con creérsela y confiar en uno mismo, ir día con día y si cae levantarse, dar lo mejor día a día”. José (15 años)

En la visión de mundo de este joven estudiante de una comunidad urbano marginal se visualiza los sueños de este, su esfuerzo por marcar una pauta diferente en la comunidad. Y ese que digan que progreso en Leon XIII es la visualización de las pocas oportunidades que ofrece la comunidad y el contexto pero con esfuerzo y disciplina se puede salir adelante. Este es uno de los jóvenes que el futbol, influye en sus sueños y su proyecto de vida con base a su esfuerzo por salir adelante. El ser humano siempre está buscando lo que para él es importante y lo que para él signifique algo importante para soñar.

María una joven de 17 años que menciona. “ Y a veces uno tiene que luchar con la familia, porque a uno le duele ver al hermano o al tío así (haciendo alusión a las drogas o la prostitución), pero esas son las cosas que a uno lo ayudan a pensar en grande, porque la perseverancia y el carácter uno lo hace todo y con los principios que nos enseñan los padres, aunque en mi caso mi papá nunca me ha enseñado nada, todo se lo debo a mi madre, pero con eso uno se aferra a algo. Sin embargo, aquí no todo es bueno, hay gente que siempre lo desanima a uno, hay gente que le dice a uno “no puedes” y entonces yo me pregunto, pero ¿por qué?, si yo soy perseverante y así la gente vea que uno sí pueda.”

En la mayoría de casos estos jóvenes tienen limitación de todo tipo, desde las familiares y el contexto hasta sus propias familias que en lugar de apoyarlos, algunas veces los presionan para que dejen los estudios y trabajen y aporten a la

pobre economía familiar. También otros problemas como la droga y la prostitución aquejan a los muchachos, en el día a día a conseguir las metas propuestas.

Juana 12 años “... una motivación más, porque aquí todos son clase baja y al menos una persona de su familia está en drogas, entonces hay que salir adelante con la familia, poder levantar esa familia.”

Al igual Cristina, (15 años) “...yo fui varias veces y nos enseñaban cosas importantes. Bueno yo siempre estaba molestando todos los días, y esto me ha ayudado. Yo estoy en octavo, mi meta es mejorar y ser más responsable y cambiar muchas actitudes, por ejemplo en la casa. Mi sueño es ser profesional.”

En la mayoría todos y todas concuerdan que la vida en una comunidad urbano marginal es difícil, empezando por su familia, que muchas veces es mas de los mismo que ven en el contexto, drogadicción, prostitución, violencia emocional y física etc. Y estos espacios donde incluso el estudiante universitario ofrece su conocimiento adquirido en su formación, pero también su ejemplo, que sirve como referencia a otros jóvenes. Cambien el ofrecer un espacio diferente donde se maneje otro tipo de formación e información es una oportunidad que algunos aprovechan.

Otro estudiante indica Kendall, (17 años) “...la experiencia fue muy bonita, compartimos entre nosotros muchas cosas, nuestros derechos y los de las mujeres, a como defendernos, vimos películas con temáticas muy bonitas, hacíamos dibujos, el tema que más me gustó fue el de los derechos, porque antes yo pensaba que solo las mujeres podían defenderse, pero aquí nos han leído las leyes y ahora sé que yo también me puedo defender. Yo hace un año era uno de los muchos, que no hacía nada productivo, y ahora tengo sueños, porque sí se puede, estando aquí aprendí a ser responsable y cambié mucho, estando aquí le doy más importancia a los estudios, porque sin el estudio no seríamos nadie. Mi meta es mis estudios, eso es lo primordial, llegar a octavo, y que el esfuerzo que hago valga la pena, mi sueño también es cambiar yo mismo, llevarme más con mi familia que es muy difícil; y también ser futbolista y sobretodo profesional, yo quiero representar los barrios que siempre son mal vistos en las noticias, porque con perseverancia y fe todo se puede lograr. En mi casa mis hermanos todos tienen hijos y yo soy el único que no, y eso es algo que mi papá me lo ha dicho mucho, y eso es un motivo para mí, para sacar la cara por mi familia.”

Es importante visualizar como los estos espacios son importantes para las y los estudiantes aquí solo se mostraron una `pequeña parte de las frases etnograficas, de los y las adolescentes la mayoría coinciden en lo importante y la influencia que tienen estos espacios y actividades realizadas para ellos y ellas primero como grupo y después en su propio proyecto de vida.

Para los y las estudiantes el conocer y trabajar desde un enfoque integral de derechos, conozcan sus derechos y deberes desde le marcos juridico-legal hasta sus procesos de auto-cocimiento y conocimiento del medio.

18.4 IMPACTO PARA QUIENES REALIZAN LAS ACTIVIDADES DEL TCU

Como participan estudiantes de diferentes carreras, se hace al inicio del proceso del TCU un trabajo con los y las estudiante que inician un proceso de como trabajar en equipo para favorecer el trabajo interdisciplinario a la hora de montar el proyecto que van a trabajar en la comunidad asignada. La carreras que el TCU acepta son: Orientación, Derecho, Educación Musical, Educación Física y Trabajo Social, educación primaria Nutrición, Enseñanza de la música entre otras. En estos catorce años han matriculado este TCU entre docientos y docientos cincuenta alumnos, la mayoría lo han concluido, otros lo han dejado sin concluir y otros lo han retirado. En este momento tenemos 24 alumnos matriculados y trabajando en la comunidad de la Carpió en el 2014 y para el 2015.

De las experiencias de algunos de los y las estudiantes de la universidad de Costa Rica aquí se mencionan unas frases etnograficas. (Los nombres se resguardan para proteger la identidad de los y las estudiantes)

Estudiante de Derecho (26 años), ella acota que dicho TCU la impactó de dos maneras diferentes, tanto a nivel personal, como a nivel profesional.

A nivel personal, dice que ahora es más paciente y que puede afrontar de manera distinta la realidad de las comunidades marginales, por su experiencia trabajando con los adolescentes de la comunidad de León XIII, y que ahora todo lo ve distinto gracias a lo que vivió. Enfatiza también que desearía haber trabajado con una cantidad mayor de jóvenes, pero que a veces los grupos no eran muy grandes. Menciona que el TCU es un aprendizaje social. A nivel profesional indica que la mayor parte del tiempo trató de ser lo más objetiva posible, para no mezclar tanto el área sentimental y verse afectada. La estudiante menciona que durante el trabajo con las

y los adolescentes ella impartió charlas sobre la equidad de género, para indicarles sobre la existencia de herramientas que les podían ser de utilidad.

Otro estudiante de Trabajo Social (29 años) menciona:

En cuanto a los logros que el pudo observar en la población con la cual trabajó se encuentran:

- *Apego y valoración hacia el prójimo.*
- *Mayor motivación hacia la vida.*
- *Propuesta y motivación de un proyecto de vida.*

Propiamente la población con la que el más trabajó se compuso de adolescentes que asistía a Colegios Nocturnos y que su perfil educativo, estaba muy mal, al igual que la estabilidad emocional que denotaba muchas carencias afectivas, sobretudo porque los padres y madres de familia, trabajan mucho y comparten poco tiempo con los hijos e hijas. Esta situación familiar no es fundamental para ellos y ellas, valoran mucho mas a las bandas de amigos y personas en las que creen.

Una estudiante de Enseñanza de la música indicó que uno de los logros del TCU es:

Logra crear en las y los estudiantes de diferentes carreras una mayor sensibilidad social, ya que, favorece a que podamos conocer la realidad social, que a su vez se puede vincular con la empatía, ya que es importante el reconocer que no todas las personas presentan las mismas realidades.

Una estudiante de Enseñanza de primaria (22 años), indica también, que gracias al TCU 507,

Pude desarrollar una serie de habilidades para la vida, tal es el caso de Comunicación efectiva, aumento en las relaciones interpersonales, mejor capacidad en la Toma de decisiones y trabajo en equipo, desarrolló una mayor y mejor capacidad en la Solución de problemas y conflictos, entre otras.

Finalmente, en su ámbito profesional menciona que

Como docente la puesta en práctica del TCU, me ayudó en el trabajo con los niños y los jóvenes, a ser una persona más desenvuelta, que puede poner en práctica todos los conocimientos adquiridos durante la carrera.

Un estudiante de Orientación (24 años) también menciona:

“el ejercer mi profesión en esta zona y con una población que presenta particularidades que otras no presentan es realmente muy enriquecedor pues se pasa de un aula a poner en práctica todo lo visto y aprendido, a ver que hay más allá de lo que le enseñan a uno y además que hay realidades que si no fuera por este tipo de experiencias no se conocerían es muy interesante y de mucho aprendizaje académico, social y personal”.

18.5 CONCLUSIONES

1. La Universidad como ente formador tiene una responsabilidad social importante, como lo es ser agente de cambio social para las nuevas generaciones de costarricenses desde su cultura de paz y desde el marco jurídico, político e ideológico que respalda a las comunidades más vulnerables.
2. El impacto en las poblaciones más vulnerables de niños, niñas y adolescentes en la cual los espacios que se planifican son importante para ellos, ellas además como valoran y hacen propias esa experiencia para su vida.
3. El TCU cubre más de los objetivos propuestos porque va más allá aportando por lo menos desde la información y el aporte desde lo personal. el trabajo con estas poblaciones desde un enfoque de derechos.
4. El impacto que tiene la Acción Social desde la perceptiva de las y los estudiantes por el aporte que hacen desde sus disciplinas pero sobre todo la sensibilización que adquieren y esta visión de mundo y vivencia en una comunidad urbano marginal que le hace ver la responsabilidad social en su ejercicio profesional
5. La pobreza con rostro de persona, conocer a las niños y adolescentes y cambiar sus propios mitos y estereotipos preestablecidos que tienen de los grupos vulnerables, visualizando aristas diferentes del fenómeno es todo una riqueza. Y al final ambos grupos son favorecidos de la experiencia desde una experiencia muy dialéctica de aprender haciendo. Y las habilidades que se descubre de mismos y mismas que les ayuda a nivel personal y profesional
6. Los estudiantes adquieren algunas habilidades que están relacionadas a su ejercicio profesional, pero las más importantes son las relacionadas a su vivencia como se humano y lo estas experiencias les enseñan como persona.
7. El TCU trabaja en comunidades que son generalmente con problemas de

asignamiento, y con casi inexistentes recursos comunales para la recreación y esparcimiento de sus habitantes, por lo tanto todos los esfuerzos se se hagan en estas tipo de comunidades son muy apreciados y valorados.

18.6 LIMITACIONES:

Una de las principales limitaciones es la propia de la comunidad por la inseguridad que representa. Donde a pesar que se les indica que vayan en grupos, sigue siendo un lugar peligro.

REFERENCIAS

- CÓDIGO de la niñez y la adolescencia. *La Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica*.
- PRIETO (2012) “Doctrina De Protección Integral y Contexto para El Análisis de La Población Adolescente En Condición De Calle En Costa Rica”. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. IV, núm. 138, 2012, pp. 61-75. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica
- SOLÍS, S (2003). *El enfoque de derechos: aspectos teóricos y conceptuales*. Costa Rica, Universidad de Costa Rica, Escuela de Trabajo Social

19 ALGUNAS CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA EN LA DISCUSIÓN Y DISEÑO DE POLÍTICAS PARA LA INSERCIÓN EDUCATIVA DE COLECTIVOS VULNERABLES

Alexander Blandón López¹

Universidad del Tolima-Grupo Cadenas de Valor
y Competitividad Regional/Colombia

19.1 INTRODUCCIÓN

La vinculación y permanencia de la población en general y particularmente de los colectivos vulnerables en el sistema educativo desde el nivel preescolar hasta la educación superior a nivel de pregrado y postgrado es un indicador importante y fiel reflejo de los procesos de inclusión resultantes del nivel de desarrollo alcanzado en los diferentes países y regiones. Lo anterior, complementado con indicadores laborales, de salud y recreación y de vivienda constituye un entorno de bienestar característico y representativo del desarrollo integral de las naciones y regiones. El tema de la inclusión de los colectivos vulnerables se ha consolidado como un referente de las discusiones académicas contemporáneas y ha evolucionado hasta convertirse en una prioridad de política pública no solo de los gobiernos de la OECD sino que gradualmente se está posicionando en la agenda de los países del Tercer Mundo. La importancia radica en que con la globalización mediada por la revolución de las telecomunicaciones y los grandes avances en el transporte, ha propiciado que temas como la defensa de los derechos humanos, la inclusión en el disfrute de los beneficios de los servicios sociales, la inserción laboral en

.....
1 Perfil del investigador: Profesor Asociado, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad Del Tolima. PhD International Institute of Social Studies of Erasmus University Rotterdam; Magister Employment and labor studies, International Institute of Social Studies, Holanda, 1997; Magister Public Affairs, Universidad de Oregon USA 1991; Economista, Universidad Externado de Colombia 1986. Investigador Júnior Colciencias, Coordinador del Grupo de Investigación: “Cadenas de Valor y Competitividad Regional” ablandonl@ut.edu.co; blandon2008@hotmail.com

condiciones dignas, las libertades políticas, y fundamentalmente la visibilización de los colectivos vulnerables, que hasta antes permanecían relativamente ignorados pasen a ser de interés y dominio público. De acuerdo con la información del Censo General (DANE) 2005, en Colombia “se auto reconocieron como pertenecientes a grupos étnicos un total de 5.709.238 personas que representan el 13,7% del total de población nacional. Del total de población de grupos étnicos, los indígenas ascendieron a 1.392.623; Población negra, mulata y afrocolombiana 4.273.722; raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina 30.565; palenqueros 7.470; y Rrom 4.858.” (DNP, 2010: 363)

El plan nacional de desarrollo de Colombia 2010-2014 reconoce condiciones difíciles de subsistencia en la que se encuentran sometidos los anteriores grupos. “La población de grupos étnicos se ha visto afectada por aspectos que la hacen especialmente vulnerable, tales como, elevados índices de pobreza que inciden de forma directa en su calidad de vida, y prácticas sociales de discriminación y exclusión por razón de pertenencia étnica. (DNP, 2010: 364). Como un ejemplo de lo anteriormente expuesto en la tabla 1 se observa la alta brecha existente en los diferentes indicadores sociales entre el total nacional y la población indígena como muestra de uno de los grupos étnicos descritos anteriormente.

Tabla 1: Comparativo indicadores sociales total nacional vs población indígena en Colombia

| Indicador | Indígenas | Nacional | Brecha |
|-------------------------------------|------------------|-----------------|---------------|
| % NBI | 57% | 27% | 30 |
| Analfabetismo en mayores de 15 años | 71,3% | 91,5% | 20,2 |
| Asistencia escolar en 2005 | | | |
| 3-5 años | 30,9% | 50,3% | 19,4 |
| 6-11 años | 72,6% | 90,9% | 18,3 |
| 12-17 años | 58,7% | 77,7% | |
| Informalidad laboral | 67% | 57% | 10 |

Fuente: Elaboración propia con base en DNP, 2010: Plan nacional de desarrollo 2010-2014, pg. 365

Este documento desde los estudios del desarrollo presenta algunas consideraciones a tener en cuenta en la discusión y diseño de políticas para la inserción educativa de los colectivos vulnerables con especial énfasis en aquella perteneciente a los grupos étnicos anteriormente descritos. Se divide en cuatro partes comenzando con una introducción. Segunda, el desarrollo, trayectorias e inclusión social. Esta incluye los siguientes aspectos: las instituciones y el desarrollo,

educación e igualdad de oportunidades, políticas de intervención, la importancia de la trayectoria en la comprensión del problema. Tercera, el papel de la universidad en la promoción del desarrollo regional. Discute aspectos sobre el aporte de la universidad a la competitividad regional y la pertinencia de la universidad. Cuarta, conclusiones y recomendaciones.

19.2 EL DESARROLLO, TRAYECTORIAS E INCLUSIÓN SOCIAL

19.2.1 las instituciones y el desarrollo

El desarrollo económico local, según Vázquez Barquero (2000) es un proceso de crecimiento y cambio estructural que mediante la utilización del potencial de desarrollo existente en el territorio conduce a la mejora del bienestar de la población de una localidad o una región. De otra parte, como observa la CEPAL, el desarrollo como horizonte es difícil de alcanzar puesto que los propósitos, características y atributos con los cuales éste se asocia, y que se desean alcanzar cambian con el tiempo ya que en la medida que se logran aparecen unos nuevos. Este estado de búsqueda y cambio permanentemente se evidencia con la reflexión que hace Daniel Cohen (2013:10) en relación con la pregunta ¿Cómo entender la paradoja de una sociedad que propone un objetivo al que no llega nunca?

Los humanos no pueden ser felices ya que se acostumbran a todo, los progresos realizados, sean los que sean, se convierten en ordinarios enseguida. La página de la felicidad por construir esta siempre en blanco. Pero como el hombre no consigue prever esa misma adaptación, sus sueños de felicidad resultan inagotables.

Es justamente en el anterior contexto en el que el desarrollo como idea y el conjunto de acciones incluyendo las políticas que se diseñan e implementan ganan un significado especial en el devenir histórico de los países en vías de desarrollo, particularmente a partir de mediados del siglo pasado. Una asignatura pendiente para alcanzar el desarrollo de los países latinoamericanos es la equidad, la reducción de las desigualdades sociales, la ampliación de las oportunidades que redunden en una mejora sustancial en las condiciones de vida de las poblaciones que históricamente han sido discriminadas y excluidas de los beneficios del desarrollo. La atención a estos colectivos vulnerables debe ser prioritaria en la agenda pública y de las distintas organizaciones de cooperación para el desarrollo.

Según Ha-Joon Chang (2004) las instituciones son el resultado del “desarrollo” y no el “desarrollo” el resultado de las instituciones, de tal forma que hay que tomar con reserva el paquete de *políticas de mercado* recomendadas, e implementadas en los países subdesarrollados en el marco del así llamado consenso de Washington, el cual insiste en recomendar un conjunto de reformas que incluye la adopción de “*buenas políticas y buenas instituciones*”, las cuales según sus defensores son la clave del éxito de los países actualmente desarrollados y han desempeñado un papel preponderante en el milagro asiático particularmente de economías como la de Corea del Sur y Taiwán. Según Chang los países actualmente desarrollados al recomendar y presionar para que estas políticas se implementen doctrinariamente y se adopten estas instituciones, fieles a las recomendaciones del FMI y BM, en los países en vías de desarrollo equivale a retirar la escalera sobre la cual los primeros ascendieron hasta alcanzar el desarrollo. La razón es evidente, estas políticas tal cual son recomendadas no fueron utilizadas por los países actualmente desarrollados en sus primeras fases de desarrollo, al contrario, estos utilizaron diversas políticas proteccionistas; industriales, comerciales y tecnológicas para proteger y apuntalar su industria naciente (Chang, 2002).

La propuesta neoliberal pretende liberalizar aún más los mercados, fomentar las privatizaciones, y con esto fortalecer la primacía del mercado frente a la intervención estatal. Una de las críticas que se hacen a la reforma de liberalización de mercados y privatizaciones tiene que ver con la exclusión de los actores sociales y económicos más débiles quienes sucumben ante las leyes de la competencia y se ven desplazados por los más fuertes.

19.2.2 Educación e igualdad de oportunidades

La educación por sí sola no es condición suficiente para el desarrollo económico, ésta es parte de la ecuación, no obstante romper el círculo de la pobreza que afecta a las poblaciones vulnerables involucra otras intervenciones en las dimensiones económica, política y social. Según Ha Joon Chang, profesor de Economía política del desarrollo en la Universidad de Cambridge, potenciar la educación no enriquece de por sí a los países “las pruebas de que con más educación aumenta la prosperidad de un país brillan por su ausencia. De hecho, gran parte de los conocimientos adquiridos mediante la educación no tiene importancia para el aumento de la productividad, aunque gracias a ellos las personas pueden tener una vida más plena y autónoma... Para la prosperidad de un país no es tan determinante el nivel educativo de las personas como la capacidad del país para organizarlas

en empresas de alta productividad” (2012:204). No obstante lo anterior, el hecho de que no exista suficientes estudios empíricos que evidencien el vínculo directo entre educación y productividad o de la educación con el crecimiento económico, no es óbice para insistir en la educación de calidad y formación técnica en diferentes niveles como un derecho y una condición para empoderar a las personas y contribuir de esta forma a la *superación* de la pobreza y la exclusión social de los grupos vulnerables. En este orden de ideas es de esperar que los procesos de inclusión en el contexto de un consenso social amplio en relación con la igualdad de oportunidades son un mecanismo liberador de las poblaciones vulnerables. Sin embargo, aun así, es importante tener en cuenta la observación de Chang en el sentido que, “la igualdad de oportunidades es absolutamente necesaria, pero no suficiente, para construir una sociedad realmente justa y eficaz. (2012:247). La igualdad de oportunidades es letra muerta para aquellos que no pueden beneficiarse de la misma de una manera sistémica e integral. “Para que los niños pobres tengan como mínimo una oportunidad en la vida debe existir cierta igualdad de resultados en cuanto a ingresos paternos; de lo contrario, ni siquiera la gratuidad de la escolarización, del comedor, de las vacunas, etcétera podrá traducirse en una igualdad de oportunidades real” (2012:245)

19.2.3 Políticas de intervención

La modalidad de intervención o variable que asume el papel líder en la promoción de la inclusión de los sectores vulnerables en el disfrute de las cosas buenas que tiene la vida, las cuales caracterizan el ideario y las aspiraciones de una sociedad, debe identificarse claramente en términos de su impacto sobre otras variables que afectan el nivel de vida y que están interrelacionadas de tal forma que en conjunto afectan la condición inicial. Según Gunnar Myrdal, premio nobel de economía en 1974, “lo esencial de un problema social es que está constituido por un complejo de cambios entrelazados, circulares y acumulativos”(1979:25). El citado autor en un estudio de la relación entre el prejuicio de los blancos y el bajo nivel de vida de los negros establece que este último es un “concepto amorfo, susceptible de definirse solamente en términos de sus partes constitutivas, que están todas interrelacionadas a través de la causación social, tales como el empleo, los salarios, la vivienda, la nutrición, el vestuario, la salud, la instrucción, la estabilidad de las relaciones familiares, el cumplimiento de la ley...y otras más. Si se registrase un adelanto en alguno de estos elementos constitutivos, ello contribuiría a mejorar todos los demás, lo que tanto directa como indirectamente, produciría una dismi-

nución acumulativa del prejuicio del blanco y a su vez nuevos efectos en el nivel de vida del mismo negro” (1979:28).

El anterior caso invita a la reflexión sobre la problemática de los miembros de los colectivos vulnerables y sobre la efectividad de los diferentes enfoques de política que se está adoptando para aproximarse a la solución de los problemas complejos que enfrentan estos sectores de la sociedad, los cuales pueden tener efectos en el corto, mediano y largo plazo. De acuerdo con Myrdal “el factor tiempo es de capital importancia, ya que los efectos de un choque sobre las distintas variables del sistema se dispersaran en forma muy diferente a lo largo del eje tiempo. Por ejemplo, un aumento del empleo elevará casi inmediatamente ciertos niveles de vida; pero un cambio en los niveles de educación o de salud se alcanzará en forma más lenta, y sus efectos sobre los otros factores se demoraran, con lo que se retardará todo el proceso acumulativo” (1979:30)

En la misma línea de argumentación, Robinson y Acemoglu (2012) señalan que “del mismo modo que no es una casualidad que los países pobres tengan políticas macroeconómicas malas, no es casualidad que sus sistemas educativos no funcionen bien. Estos fracasos del mercado puede que no se deban solamente a la ignorancia. Los burócratas y los diseñadores de políticas que se supone que actúan ofreciendo un asesoramiento bien intencionado pueden ser una gran parte del problema, y los muchos intentos de rectificar estas ineficiencias pueden fracasar precisamente porque los que están al mando no abordan las causas institucionales de la pobreza” (2012:523). Lo anterior debido a que las instituciones y políticas extractivas existentes soportan el mantenimiento del statu quo. Según Robinson y Acemoglu (2012), las instituciones juegan un papel importante en el desarrollo de las naciones y constituyen un elemento fundamental en la explicación de *por qué fracasan las naciones*. Los anteriores autores argumentan que son las instituciones económicas y políticas inclusivas y no las extractivas las que conducen más al crecimiento económico y promueven la prosperidad duradera. Las instituciones económicas inclusivas son aquellas “que hacen respetar los derechos de propiedad crean igualdad de oportunidades y fomentan la inversión en habilidades y nuevas tecnologías...las instituciones extractivas [están] estructuradas para extraer recursos de la mayoría y...no protegen los derechos de propiedad ni proporcionan incentivos para la actividad económica” (2012: 501). El soporte de las instituciones económicas proviene de las instituciones políticas inclusivas, pluralistas y el de las instituciones extractivas lo da las instituciones extractivas las cuales son restrictivas y concentran el poder político en las elites.

19.2.4 La trayectoria es importante en la comprensión del problema

La trayectoria de exclusión de indígenas y población afro-descendiente, se remonta al periodo de conquista y colonización española en América Latina, y aunque han pasado alrededor de cinco siglos, los cambios en su nivel de vida han sido pocos comparativamente con los experimentados por otros segmentos de la población. Según lo anteriormente expuesto, una solución de fondo al problema de la exclusión pasa por el cambio de instituciones extractivas a inclusivas, paso que aún está pendiente en la mayor parte de países de Latinoamérica. Los procesos de exclusión, aunque con matices, se mantienen y la brecha en los niveles de ingreso se ha multiplicado, lo que ha llevado a que para efectos de política se les clasifique como poblaciones vulnerables. Este proceso se inicia con el establecimiento de instituciones y políticas extractivas desde la colonia, las cuales a pesar de los cambios, han mutado, de tal forma que las desigualdades sociales resultantes se han mantenido desde la independencia y durante la vida republicana. Las instituciones socioeconómicas de la colonia adaptaron instituciones indígenas ya establecidas como la mita e incorporaron instituciones existentes en algún momento en España, como la encomienda, con el propósito de asegurar de manera expedita la explotación de las poblaciones aborígenes sometidas al rigor de la colonia. Según Robinson y Acemoglu (2012:33):

El conjunto formado por la encomienda, mita, repartimiento y trajín tenía como objetivo obligar a los pueblos indígenas a tener un nivel de vida de subsistencia y extraer así toda la renta restante para los españoles. Esto se logró expropiando su tierra, obligándolos a trabajar, ofreciendo sueldos bajos por el trabajo, imponiendo impuestos elevados y cobrando precios altos por productos que ni siquiera se compraban voluntariamente. A pesar de que estas instituciones generaban mucha riqueza para la Corona española e hicieron muy ricos a los conquistadores y a sus descendientes, también convirtieron América Latina en uno de los continentes más desiguales del mundo y socavaron gran parte de su potencial económico.

En síntesis, la trayectoria económica e institucional que han seguido las naciones en América desde el proceso mismo de la conquista y colonización por parte de europeos ha marcado claramente las particularidades y diferencias en los procesos de desarrollo que siguieron la mayor parte de países latinoamericanos al igual que los países del norte de América.

Un elemento particular del contexto Colombiano que hace parte de la complejidad del fenómeno en estudio es el conflicto interno. Desde mediados del Siglo XX, Colombia vive un ciclo de violencia política y conflicto armado, caracterizados por un desequilibrio social y económico que ha originado múltiples y constantes migraciones. Las difíciles condiciones de vida de segmentos importantes de la población localizados en áreas geográficas impactadas por la violencia, conflicto armado, terror, paramilitarismo, narcotráfico han obligado a muchas personas, campesinos, mujeres, niños, adultos mayores a abandonar sus regionales nativas y por ende sus estudios, quedando con un bajo nivel de escolaridad y sin la esperanza de avanzar hacia un ciclo de educación superior, pese a los esfuerzos que hace el Ministerio de Educación Nacional, el cual a través de diversos programas apoya a las regiones y poblaciones vulnerables en el acceso, sostenibilidad y egreso de sus estudiantes. Estas circunstancias de violencia, por un poco más de medio siglo, han incidido en los procesos de inserción económica y educativa de quienes se enfrentan y han sido víctimas del conflicto armado en Colombia. Consecuentemente, los desplazados se constituyen en un grupo vulnerable que demanda la mayor atención. “Se estima que cerca de 3,4 millones de personas han sido víctimas del desplazamiento forzado en el país. La protección y reparación integral de este segmento de la población es una deuda social que tiene el país, para la cual se enfatiza la importancia de desarrollar estrategias de inclusión a la sociedad y de estabilización e independencia económica permanente.” (DNP, 2010:252). Dentro de este segmento poblacional se encuentran particularmente afectados colectivos vulnerables tales como: discapacitados, afro-dependientes, negritudes, étnicas (indígenas), raizales, palenqueros, gitanos, los cuales responden por el 12% del total de desplazados en el país. En este caso las intervenciones de política son prioritarias y deben presentar una respuesta coordinada, inmediata e integral.

19.3 EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO REGIONAL

Si bien es cierto que el papel de la Universidad en los procesos de formación del recurso humano en general y en el proceso de inserción, permanencia y egreso de los colectivos vulnerables es muy importante, también es trascendental reconocer que “el aporte crucial de las universidades debe manifestarse en su contribución a la creación y difusión de marcos cognitivos nuevos, contemporáneos y pertinentes para dar respaldo científico a las intervenciones de la propia sociedad sobre los

dos procesos de cambio social más importantes para ella misma: el crecimiento y el desarrollo territorial” (Boisier, 2005:61)

Es evidente que ante los desafíos que en términos de amenazas y oportunidades la globalización trae sobre los territorios, se requiere de respuestas de los sistemas regionales de producción que propicien el desarrollo endógeno a partir de las capacidades localizadas, el conocimiento tácito no codificable y sus instituciones, las cuales son los factores más dinámicos, a diferencia de otros factores como los recursos naturales, el capital y las infraestructuras construidas. En este sentido Boisier argumenta que “el cambio endógeno—dependerá de la calidad de la respuesta local, influenciada a su vez por la catálisis que los sistemas locales de investigación y desarrollo, principalmente las universidades, puedan introducir en el medio local (2005:61).

19.3.1 Aporte de la universidad a la competitividad regional

Según Pérez (2004), citado por Boisier (2005:59) “los factores que refuerzan o debilitan el aporte de las universidades a la competitividad de su entorno son: las características del entorno: nivel de desarrollo económico y tecnológico; entorno empresarial y organizativo; dotación y uso de capital humano; especialización de la economía e intensidad tecnológica. —Las características de las universidades: recursos humanos y financieros; especialización científica; cultura organizacional y valores predominantes; eficiencia, productividad y calidad docente y de investigación.— El funcionamiento de los enlaces: sistema de investigación, desarrollo e innovación; difusión de los resultados; financiamiento de dichas actividades”. La pregunta clave a responder, según Boisier es en qué pueden contribuir las universidades a que “su” territorio, sobre la base del conocimiento, se posicione mejor en la globalización. (2005:59). El citado autor ofrece una respuesta múltiple al anterior interrogante:

- i) *En materia de formación*: preparar a más ciudadanos para asimilar más conocimientos y para participar en un proceso de cambio permanente y rápido; mejorar el capital humano, formando más científicos e ingenieros fuertemente imbuidos de valores; Mejorar la inserción laboral de los egresados, dándoles una formación que fomente la vocación empresarial y que les prepare para contribuir al proceso de innovación.
- ii) *En investigación y desarrollo (I+D)*: Reforzar la investigación: más investigación y de mejor calidad; reforzar la conexión entre innovación y empresa.
- iii) *En relación con el cambio estructural de la economía*:

Apoyar la creación de empresas de base tecnológica mediante “incubadoras” y otros mecanismos. (2005: 59-60)

19.3.2 Pertinencia de la Universidad

“La ‘pertenencia’, entendida como la incrustación en una comunidad local, es clave para afianzar la identidad de la universidad... y es clave para obtener apoyo y respaldo económico de la comunidad, que “siente” como suya una universidad que ha sido capaz de poner de relieve su “pertenencia” (Boisier, 2005:59). Lo anterior facilita la ruptura con posturas endogámicas al interior de las universidades y propicia el trabajo en redes que involucran al sector público y privado así como el anclaje de la Universidad en la comunidad, no solamente en los procesos de formación del recurso humano, sino como soporte de pensamiento y reflexión crítica, en generación de conocimiento, y fundamentalmente en los procesos de aprendizaje colectivo propios del trabajo en aglomeraciones espaciales. La consolidación de la universidad en su entorno social está marcada por la “pertenencia”, entendida como la adecuación entre el quehacer universitario y las necesidades de corto y largo plazo de la localidad en la cual está inserta y a la cual pertenece socialmente... (Boisier, 2005:59).

19.4 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Finalmente, es importante enfatizar que las políticas de inclusión de los colectivos vulnerables no son un asunto estrictamente nacional, o regional o local o de la cooperación internacional, son un asunto que demanda la integración entre todos estos niveles. No obstante, se debe dar especial protagonismo al ámbito local-regional en el desarrollo de estas políticas, las cuales deben coordinarse horizontalmente a través de redes de actores del sector público y privado que incluyan: administración pública local y regional: secretarías de educación, desarrollo comunitario, salud; universidades públicas y privadas; asociaciones de productores agrícolas; organizaciones comunitarias, gremios de la producción; ONGs que trabajan en la temática; asociaciones para la promoción del desarrollo local-regional, Ministerio del trabajo y Seguridad Social, Ministerio de Educación Nacional.

Para el caso Colombiano un tema contemporáneo pendiente que presenta fundamental importancia y que debe considerarse su inclusión en la agenda de trabajo del proyecto ACCEDDES, es el posconflicto en Colombia, el cual representa

una situación propia del medio colombiano pero que se puede replicar en otras regiones con problemas similares. Adicionalmente, un instrumento importante para apoyar los esfuerzos que se vienen adelantando en el apoyo a las poblaciones vulnerables en general y desde la educación universitaria en particular, es la constitución de “Observatorios regionales de colectivos vulnerables y la educación superior”, en una segunda fase del proyecto.

REFERENCIAS

- ACEMOGLU, D., y Robinson, J.A (2012). *Por qué fracasan los países*. Sexta edición: Bogota, Editorial Planeta
- BOISIER, S. (2005). “¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización?” *Revista de la CEPAL* 86, agosto de 2005.
- COHEN, D. (2013). *Homo economicus el profeta (extraviado) de los nuevos tiempos*. Barcelona, Editorial Plante S.A
- DNP (2010). *Plan nacional de desarrollo 2010-2014, prosperidad para todos*. Consultado en <https://www.dnp.gov.co/PND/PND20102014.aspx>. Junio 30 2014 10:16 am.
- HA-JOON Chang (2004). *Retirar la escalera. La estrategia del desarrollo en perspectiva histórica*. Madrid: Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación.
- MYRDAL, G. (1979). *Teoría económica y regiones subdesarrolladas*. Fondo de Cultura Económica. Quinta reimpresión.
- VÁZQUEZ Barquero, A. (2000). “Desarrollo económico local y descentralización: aproximación a un marco conceptual proyecto CEPAL/GTZ” Santiago: CEPAL/GTZ

El acceso y permanencia en la universidad sigue sin ofrecer, por el momento, las mismas oportunidades a todos los ciudadanos que están en condiciones de realizar estudios superiores. Razones económicas, culturales, sociales o de género castigan de una manera significativa a determinados colectivos, que ven mermadas sus posibilidades de realización y de promoción personal y social. La utopía de una universidad más inclusiva sigue siendo, al respecto, un reto para estas instituciones.

La presente aportación, complementaria a otras ya editadas anteriormente (http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/) sobre la temática, recoge las aportaciones más significativas presentadas en el Congreso Universidad y Colectivos Vulnerables 2014, celebrado en Veracruz (México) el 29 y 30 de octubre de 2014. Promovido por el Proyecto ACCEDES (<http://edo.uab.cat/accedes/>), ha sido un espacio para presentar y debatir los resultados del mismo, así como una oportunidad para el encuentro con otros proyectos y experiencias significativas sobre la temática.

Lo más destacable de la misma, es la huida que representa de aportaciones generales sobre la universidad inclusiva y la focalización que realiza en relación a propuestas concretas centradas en los colectivos más vulnerables que se pueden encontrar en las universidades: indígenas, mujeres, discapacitados, minorías, no habituales, estudiantes de zonas rurales, emigrantes y colectivos con un Índice de Desarrollo Humano (IDH) muy bajo. También la orientación práctica, al centrarse en estrategias, instrumentos y experiencias.

Se trata, en síntesis, de apoyar el desarrollo de una universidad cuya misión y objetivos se orientan a promover la inclusión de todos los estudiantes y, especialmente, de aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad y que pueden poner en evidencia la capacidad o incapacidad del sistema universitario para lograr el equilibrio entre calidad y equidad.

El Proyecto ACCEDES, financiado por la Unión Europea, contribuye así a alcanzar sus propósitos vinculados al desarrollo de herramientas para el desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior en la aplicación de las acciones de mejora en el acceso, excelencia académica y fase de egreso de colectivos vulnerables. Esperemos que su contenido sirva al propósito mencionado, contribuya a la promoción de la inclusión en la educación superior en Latinoamérica y ayude a encontrar el equilibrio entre calidad y equidad en los sistemas universitarios.

Joaquín Gairín Sallán
Coordinador del Proyecto ACCEDES

