



Josué Guzmán Zamora y Antonio Sánchez

**Unidad de Asesoramiento y
Orientación Educativa
y Profesional dirigida a los
estudiantes con discapacidad
en las Instituciones de
Educación Superior del
estado de Tlaxcala, México**

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Rubén Reyes Córdoba
Rector

Luis Armando González Placencia
Secretario Académico

Samantha Viñas Landa
Secretaria de Investigación Científica y Posgrado

Edilberto Sánchez Delgadillo
Secretario de Extensión Universitaria y Difusión Cultural

Efraín Ortiz Linares
Secretario Administrativo

Antonio Durante Murillo
Secretario Técnico

Ernesto Meza Sierra
Secretario de Autorrealización

Hugo Pérez Olivarez
Coordinador de la División de Ciencias Sociales y Administrativas

Universidad de Almería

Pedro Roque Molina García
Rector

María Sagrario Salaberri Ramiro
Vicerrectora de Internalización y Cooperación al Desarrollo

Francisco Javier de las Nieves López
Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo e Innovación

Juan Fernández Sierra
Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación

Antonio Sánchez Palomino
Director del Grupo de Investigación "Diversidad, Discapacidad y Necesidades
Educativas Especiales" (HUM-782)
Director del Departamento de Educación

**Agencia Española de Cooperación Internacional para el
Desarrollo (AECID).**
Proyecto de investigación A2/037765/11.

Unidad de Asesoramiento y Orientación Educativa y Profesional dirigida a los estudiantes con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior del estado de Tlaxcala, México

Josué Guzmán Zamora
Antonio Sánchez Palomino
(Coordinadores)

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México
2016

Colección: Ciencias y Humanidades

Jiménez, R. (2015) *Transformación universitaria. Un modelo para armar sin instrucciones*. UATx

Guzmán, J. y A. Sánchez (2016) *Unidad de Asesoramiento y Orientación Educativa y Profesional dirigida a los estudiantes con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior del estado de Tlaxcala, México*. UATx

Pech, A. y O. Romero (2016) *El movimiento inconcluso. Las mujeres del 68 frente al estado autoritario mexicano*. UATx

Gamiño, R. (2016) *Memorias fragmentadas de una guerra sucia. El caso del Colectivo Rodolfo Reyes Crespo*. UATx

Gamiño R., M. Toledo y Jiménez, R. (2016) *Lecturas de la narcoviolenencia en el México contemporáneo*. UATx

Jiménez, R. et al. (2016) *Granos de una misma mazorca. Nueva élite política de Tlaxcala*. UATx

La **Colección Educación y Humanidades** y la **Colección Ciencias y Humanidades** son impresas con recursos del Programa Integral del Fortalecimiento Institucional PIFI-2011 de la División de Ciencias y Humanidades.

Primera edición: 2016

© **Universidad Autónoma de Tlaxcala**

Av. Universidad No. 1, Col. La Loma Xicohténcatl

C.P. 90062, Tlaxcala, México

www.uatx.mx

ISBN Obra completa: 978-607-8432-56-1

ISBN Volumen: 978-607-8432-61-5

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

Índice

Presentación

Josué Guzmán Zamora, Antonio Sánchez Palomino 7

Capítulo 1. Delimitación conceptual y contextual

Antonio Sánchez Palomino, Josué Guzmán Zamora 11

Capítulo 2. Atención a personas con discapacidad

José Carrión Martínez, Antonio Sánchez Cañadas..... 23

Capítulo 3. Características y diseño de la propuesta de Intervención social

Luis Ortiz Jiménez, Claudia Berenice Mendoza Ramírez 37

Capítulo 4. Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad (UNADIS)

Andrea Saldivar Reyes, Ma. del Mar Fernández Martínez 53

Capítulo 5. Guía para la atención de estudiantes con discapacidad motriz en las instituciones de educación superior

Francisco Alvarado García, Sacnite Jiménez Canseco 61

Capítulo 6. Guía para la atención de estudiantes con discapacidad auditiva en las instituciones de educación superior

Rafaela Gutiérrez Cáceres, Antonio Luque de la Rosa..... 71

Capítulo 7. Guía para la atención de estudiantes con discapacidad visual en las instituciones de educación superior

Javier Loredo Enriquez, Carmen García Varillas..... 81

Bibliografía..... 93

Anexos

Anexo 1. Carta de formalización.....	99
Anexo 2. Apertura de portafolio.....	100
Anexo 3. Determinación del tipo de ayudas.....	101
Anexo 4. Tipos de adaptaciones.....	103
Anexo 5. Concentrado de adaptaciones solicitadas.....	105

Presentación

Este libro es uno de los productos del proyecto “Crear una unidad de asesoramiento y orientación educativa y profesional dirigida a estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior del estado de Tlaxcala (México)” (2012-2013), financiado por la Agencia de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) con el trabajo colaborativo entre el Cuerpo Académico “Educación Especial e Inclusión Social” con registro UATLX-CA-213 de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, el Grupo de Investigación “Diversidad, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales” con registro HUM-782 de la Universidad de Almería, España, y la participación de dos profesores del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México.

El fundamento de esta publicación se encuentra en dos proyectos financiados por la AECID, “La integración educativa y social de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad en las instituciones de educación superior en el estado de Tlaxcala (México). Diagnóstico, Análisis de la situación y propuesta de mejora” (2010), con registro A/024505/09, e “Ideas y opiniones sobre la integración educativa y social de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad en las instituciones de educación superior en el estado de Tlaxcala (México)” (2011), con registro A/024505/10. Del primero rescatamos las ideas y opiniones sobre la integración de estudiantes con discapacidad en las instituciones de enseñanza normal, tecnológica y universitaria en voz del profesorado, de los estudiantes con y sin discapacidad, y del personal administrativo y

de servicios. Del segundo proyecto retomamos los niveles de satisfacción sobre la integración de estudiantes con discapacidad a la educación superior en voz de los estudiantes con discapacidad y sus padres o tutores, del profesorado y personal administrativo con discapacidad integrados académica y laboralmente a las instituciones de educación superior, así como las reflexiones acerca de las categorías discapacidad, integración educativa y educación superior.

Esta obra describe la creación de la Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad (UNADIS) a partir del uso de categorías teórico metodológicas que contribuyen al campo de la educación especial. En el primer capítulo delimitamos contextual y conceptualmente el tema que nos ocupa, resaltando las tareas que desarrolla el estado mexicano a través de sus instituciones, en particular la educación superior, y los derechos de los estudiantes con discapacidad, todo ello con el sustento del modelo social. En el segundo capítulo aludimos al vacío existente en la educación media superior y superior en cuanto a esfuerzos para la atención de las personas con discapacidad. En este mismo capítulo presentamos un marco social acerca de algunos rasgos sociológicos de la educación superior, partiendo del marco nacional hacia el internacional. Concluimos con la descripción de la situación actual de los estudiantes con discapacidad integrados en la educación superior y las recomendaciones para su ingreso, permanencia y egreso.

En el tercer capítulo exponemos el modelo de orientación y asesoría de la UNADIS que denominamos “Características y diseño de la propuesta de intervención” como preámbulo al cuarto capítulo donde abordamos el modelo de la unidad desde el planteamiento de su misión hasta las principales etapas de intervención. Finalizamos con la presentación de las guías para la atención de estudiantes con discapacidad motriz, visual y auditiva integrados en las instituciones de educación superior del estado de Tlaxcala (de enseñanza normal, tecnológica y universitaria).

No podemos finalizar esta presentación sin antes agradecer a nuestros compañeros investigadores de las universidades de Almería, España, Autónoma de Tlaxcala e Iberoamericana, México, por sus aportaciones a esta obra. Para terminar, debemos reconocer la riqueza que nos aporta esta investigación para acercarnos a los estudiantes con discapacidad integrados en las instituciones de educación superior del estado de Tlaxcala.

*Josué Guzmán Zamora
Antonio Sánchez Palomino*

Capítulo 1

Delimitación conceptual y contextual

Antonio Sánchez Palomino¹
Josué Guzmán Zamora²

1.1 Antecedentes

La Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, antes Departamento de Educación Especializada (de 1979 al 2010), de la Universidad Autónoma de Tlaxcala desde su creación ha tenido como tarea sustancial atender a una población tradicionalmente discriminada, en particular las personas con discapacidad. Siempre a la vanguardia, ha formado profesionistas que atiendan con un alto sentido humano a esta población.

Entre otra de sus tareas se encuentra el desarrollo de proyectos de investigación y vinculación con la sociedad, teniendo un impacto significativo en la calidad de vida de niños y jóvenes con discapacidad y de sus familias. A partir de lo anterior y por la inclusión de jóvenes estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior del Estado, la Universidad y la Facultad, a través del cuerpo académico “Educación especial e inclusión social” UATLX-CA-213 y el grupo de investigación “Diversidad, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales HUM-782” de la Universidad

1 Universidad de Almería, España.

2 Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

de Almería, España, bajo el auspicio de la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID), proponen la creación de la “Unidad de Asesoramiento para la Discapacidad UNADIS”, dirigida a personal administrativo y de servicios, docentes y estudiantes con y sin discapacidad de las instituciones de educación superior del estado de Tlaxcala (México).

La UNADIS nace con la intención de ser un puente de comunicación entre la Universidad, la Facultad y otras instituciones de educación superior del Estado para coadyuvar en la loable tarea de crear instituciones inclusivas y con ello responder a los retos que nos demanda la sociedad y en particular las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad.

1.2 Justificación

El derecho de las personas con discapacidad a recibir educación de calidad y en las mismas condiciones que el resto de sus compañeros en los diversos niveles educativos no es un tema que se cuestione o se discuta. Este reconocimiento se debe a que actualmente se percibe a la persona con discapacidad como un ser humano con menores posibilidades de desarrollar alguna actividad en concreto de la vida diaria, pero que esto no impide su participación en la vida cotidiana y en su contexto social. A este nuevo paradigma se le conoce como inclusión social.

La inclusión social refiere que es la propia sociedad quien debe encargarse de procurar todos los medios para que la población con discapacidad pueda participar libremente como cualquier otra persona, sin barreras que obstaculicen su participación. En el caso de las instituciones educativas, éstas deben organizar de diferente manera su tarea cotidiana, desde la supresión de barreras arquitectónicas, el trabajo de las actitudes del profesorado, personal administrativos y de servicios, estudiantes, padres de familia, hasta las adecuaciones al curriculum y al proceso de enseñanza-

aprendizaje de los alumnos. En México, los esfuerzos han sido significativos y se tienen experiencias exitosas, algunas con elementos a mejorar; sin embargo, las principales acciones que se han desarrollado corresponden a los niveles de educación básica, siendo la educación media superior y superior donde existen menos experiencias inclusivas.

En cuanto a la Educación Superior, al estar establecida por ley la autonomía de las instituciones, es iniciativa de éstas desarrollar programas de atención para esta población. Si bien la presencia de estudiantes con discapacidad ha sido un evento que se presenta aun de manera esporádica, a partir de los esfuerzos del gobierno federal e instituciones no gubernamentales, así como de investigaciones de este campo, se espera que el número de estudiantes con discapacidad incremente año con año.

En consecuencia, la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración de Personas con Discapacidad (ORPIS) (s/f) desarrollaron el *Manual para la integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*, con el objetivo de guiar a los responsables de las instituciones en las acciones encaminadas a incluir, con igualdad y equiparación de oportunidades, a las personas con discapacidad. Lo anterior sin duda propone crear contextos más favorecedores para su aprendizaje, así como promover su permanencia y lograr mayor equidad social.

En dicho documento se propone que cada institución deberá crear una oficina o unidad de orientación que sea eje articulador para promover centros educativos inclusivos, donde todos los actores que de una u otra manera están involucrados en la institución sientan que sus voces, necesidades y propuestas son atendidas. Sumada a la propuesta anterior y con base a los resultados de investigación

desarrollados por el cuerpo académico “Educación especial e inclusión social” UATLX-CA-213 de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y el grupo de investigación “Diversidad, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales HUM-782” de la Universidad de Almería, España, donde se pone de manifiesto la participación del profesorado, personal administrativo y de servicios, estudiantes en general, estudiantes con discapacidad y sus familias de siete instituciones de educación superior del Estado, surge la necesidad de crear una unidad de orientación que apoye la plena inclusión de estudiantes con discapacidad.

1.3 La discapacidad desde el Modelo Social

El concepto de discapacidad ha pasado por diversas definiciones con base a perspectivas diferentes que han tratado de justificar la causa que la origina, así como determinar el tratamiento específico que ayude a la persona a elevar su calidad de vida. Así pues, encontramos definiciones religiosas, médicas, rehabilitadoras, asistencialistas, que en su mayoría terminan por ser un mero glosario de términos que poco ayudan a la reivindicación del ser humano.

Haciendo un breve recorrido histórico, destacan diferentes modelos de atención a las personas con discapacidad. Así bajo el modelo de *prescindencia* se presentan dos justificantes fundamentales: la religiosa y la consideración de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad. Desde la perspectiva religiosa se asume que la discapacidad es un castigo de los dioses por un pecado cometido por los padres o una advertencia acerca de que la alianza entre los dioses y el hombre se encuentra rota y se avecina una catástrofe. La segunda justificante parte del supuesto de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad, que es un ser improductivo y además una carga que deberá ser arrastrada, ya sea por los padres o por la misma comunidad. Este modelo condena a la persona con

discapacidad a la muerte o a la marginación (Foustel, 1971 en Palacios, 2008).

Otro modelo que tuvo auge a raíz de la primera guerra mundial fue el rehabilitador, el cual ya no supone una creencia religiosa. Este modelo otorga un soporte científico y asumen que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad, pero ello dependerá de su rehabilitación y normalización alcanzada. Desde esta perspectiva, la discapacidad se traduce en la posibilidad de mejoramiento de la calidad de vida de las personas afectadas o mutiladas, pero también en el desarrollo de los medios de prevención, tratamientos de rehabilitación y de comprensión del significado de la integración social (Aguado, A., 1995).

Con el paso del tiempo, las creencias o supuesto acerca de las personas con discapacidad han ido cambiando, aunque aún no se ha logrado su aceptación e integración total. El motivo es que se siguen atendiendo las peculiaridades de las personas y se ignoran las implicaciones sociales, educativas, culturales, legales y del contexto que los rodea (Oliver, 1990, 1996^a, 1996b). Por este motivo es preciso reconocer a la persona con o sin discapacidad como un ser bio-psico-social, en el entendido de que el ser humano por su naturaleza es biológico, esto lo lleva a la interactividad de lo psicológico para desarrollar su conducta o personalidad y, finalmente, del aspecto social dependen sus aprendizajes o limitaciones por medio de la interacción con los demás. Esta clasificación sería una condición multidimensional de la persona, sin priorizar causalmente ningún nivel sobre los demás.

Es justo así señalar que, desde el momento de nacer, una persona tiene por decreto los mismos derechos que las demás, lo que la convierten en un ser libre y con igualdad de oportunidades. De esta forma, la discapacidad se vuelve una condición restrictiva desde la óptica funcionalista de una sociedad que se pretende perfecta. Oliver señala que “la teoría social está tratando de

habérselas con la universalidad de la diferencia y no con la universalidad de una categoría ampliada de normalidad” (op. cit., p.7); es decir, no se trata de buscar el origen de la cuestión, sino de retocar los matices de la sociedad, entendidos como las características culturales, emocionales, religiosas y cognitivas de la diversidad humana.

Desde el punto de vista del modelo social, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean atendidas dentro de la misma sociedad. Partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, bajo este mismo modelo también se sostiene que lo que aporten las personas con discapacidad a la sociedad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de las diferencias (Palacios, 2008). Asimismo se plantea la inclusión como un valor que incorpora la realidad de la diversidad humana y que, más allá de la educación, una actitud de valores y creencias permitirá la construcción de sociedades justas y solidarias (Amstrong, 1999, 2000).

Haan y Maxwell (1998) mencionan que la exclusión social es un fenómeno que afecta negativamente no sólo en lo material, sino en diferentes aspectos del desarrollo humano. En este sentido, la idea de exclusión social enmarca la importancia de las políticas públicas que doten de las capacidades necesarias para que todos los individuos puedan participar en la sociedad. Por otro lado, Jiménez Lara (2007) señala que no se necesita un lenguaje “políticamente correcto”, sino un contenido y uso adecuado del mismo que contribuya a transmitir mensajes positivos y refuercen las prácticas sociales normalizadoras. Es decir, el problema no son las definiciones ni las clasificaciones ni el lenguaje, el problema es la realidad.

Por lo anterior, es preciso no buscar erradicar el problema de la exclusión directamente en la persona con discapacidad, sino en

la sociedad que limita, con el fin de equiparar las oportunidades de acceso a una inclusión social permanente, resaltando las capacidades de las personas y no acentuando su discapacidad.

La Unión de Personas con Discapacidad Física contra la Segregación (UPIAS), bajo el enfoque de este mismo modelo hace un análisis que considera interesante la división y explicación de la deficiencia y la discapacidad. Según la UPIAS (1976), la *Deficiencia* es la pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo y la *Discapacidad* es la desventaja o restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad.

Desde esta perspectiva, las personas con discapacidad son discapacitadas como consecuencia de la falta de disponibilidad de la sociedad para acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general que supone la vida económica, social, educativa y cultural de la sociedad.

Barnes (2002) apoya las concepciones anteriores cuando considera que las barreras incluyen inaccesibilidad en los sistemas de comunicación e información, en los entornos de trabajo, en los servicios de apoyo social, transporte, viviendas, edificios públicos y de entretenimiento, así como por la imagen que venden los medios de comunicación con respecto a las personas con discapacidad como personas devaluadas y dependientes. Esta visión afecta tanto a la identidad de la persona con discapacidad como a la estructura social a la que pertenece, restando importancia a sus propias prácticas y homogenizando desde afuera sus características, consecuencias de su discapacidad, y organizándolos en un grupo social diferente del resto (Ferreira, 2008: 153), por el simple hecho de no cumplir con la norma social establecida. De esta forma las

personas con discapacidad integran un grupo oprimido por un entorno social hostil.

Sin embargo, si hacemos un análisis desde la perspectiva de las relaciones sociales, en realidad nadie es completamente independiente. Para Oliver (1990), el ser humano vive en un estado de interdependencia mutua, siempre necesitando del otro para comunicarse, para crear, para reproducirse, etcétera. Por lo tanto, la discusión no radica en la dependencia de las personas con discapacidad como una característica que las diferencie del resto de la población, sino en el grado de necesidad de la persona con discapacidad.

Por otra parte, es importante subrayar que si bien las personas con discapacidad no pueden realizar algunas actividades debido a su limitación, también es cierto que en numerosas ocasiones no pueden participar por las propias limitaciones impuestas por su entorno de convivencia. Las personas con discapacidad reconocen y se dan cuenta de sus diferencias más no de sus limitaciones. Sin embargo están obligadas a adaptarse, sin reciprocidad de la misma sociedad, aún cuando las adaptaciones que necesitan las personas con discapacidad lejos de perjudicar al resto de la sociedad siempre la benefician.

Desde la perspectiva de una persona con discapacidad, la independencia hace alusión al autocontrol y a la toma de decisiones de su propia vida, más que realizar actividades sin ayuda, es poder tomar decisiones ante la sociedad que se encuentran inmersos en aspectos educativos, culturales, políticos, económicos, etc., de forma real y no de espejismos inclusivos falsos de la sociedad, de máscaras tatuadas de lástima y compasión.

De esta forma, el modelo social observa al sujeto con discapacidad como persona con los mismos derechos y oportunidades que los demás. Por lo que es importante lograr la inclusión social en su totalidad, derribando barreras y estereotipos a través de políticas sociales y educativas en beneficio de estas personas.

1.4 La educación superior en México

La educación superior ha desarrollado históricamente diferentes funciones orientadas a ayudar al hombre en su progreso individual y social, así como a regular sus relaciones con el entorno natural, social, cultural y científico; además de reconocer dos funciones sustantivas, las de docencia e investigación, y de otras de trascendencia como de profesionalización, de transmisión y gestión, sin dejar de lado el liderazgo cultural.

A lo anterior, la educación superior filosóficamente tiene la responsabilidad de ofrecer a los jóvenes un espacio para el desarrollo personal y profesional que valore la libertad, el desarrollo cultural, intelectual y por supuesto la cohesión social, procurando una formación de calidad en conocimientos, destrezas y habilidades que les permita enfrentar una vida en constante cambio a partir de un mundo globalizado.

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América y el Caribe (IESALC), en su portal web reafirma tres principios básicos: a) la educación superior como bien público y social, como derecho humano y como deber del Estado; b) el valor primordial e inalienable de la educación superior en la construcción de sociedades más prósperas, justas y solidarias como modelo de desarrollo humano integral y sustentable; y c) la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales capaces de abordar con responsabilidad ética y compromiso social los múltiples retos y desafíos de nuestra sociedad (Cardenas, 2010).

Para tal efecto se han desarrollado análisis, investigaciones y convenciones a nivel mundial y regional donde destaca la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009 celebrada en París, Francia y convocada por la UNESCO. Dicha conferencia tiene como premisa reconocer y atender las nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Toma en cuenta como punta de partida dos elementos

sustanciales, el primero hace alusión a la Declaración Universal de los Derechos Humanos para reconocer que el acceso a los estudios de nivel superior será igual para todos, en función de los méritos respectivos; y el segundo menciona que es histórica la inversión actual que se hace en educación superior, reconociéndola como base fundamental para la construcción de sociedades del conocimiento, inclusivas y diversas que conlleven al progreso de la investigación, la innovación y la creatividad, aludiendo además a que contribuye a la erradicación de la pobreza, al desarrollo sustentable y al progreso de las naciones.

Es este sentido, los Estados Miembros han asumido una serie de tareas pendientes y de fortalecer las ya existente, es el caso del apartado 49 de esta conferencia donde se invita a poner en marcha políticas y estrategias a nivel institucional y del sistema educativo de cada país para garantizar el acceso equitativo a grupos sub-representados como trabajadores pobres, minorías, personas con discapacidad, migrantes, refugiados y otras poblaciones vulnerables.

Sin duda no es nuevo que la educación y en este caso la educación superior estén haciendo esfuerzos para atender a sectores de la población que han sido poco favorecidos. Sin embargo en América Latina tenemos una de las regiones más desiguales del mundo, pues como señala Marchesi, Tedesco y Coll (2009), Blanco (2006) y Fuentes (1998) en el continente existe un abismo entre ricos y pobres, las injusticias prevalecen en aspectos claves como lo son la escolaridad, salud y empleo, lo que genera sociedades desintegradas y fragmentadas. Debido a la desigualdad de la distribución de los ingresos, se generan altos índices de exclusión, siendo así que no se puede avanzar a sociedades más justas. En la educación superior, Casillas, Chain y Jácome (2007) señalan que las poblaciones estudiantiles no son homogéneas y amplios sectores del estudiantado se enfrentan a situaciones de riesgo frente a sus estudios, lo que da como consecuencia espacios de exclusión y desigualdad social.

En particular con la población con discapacidad existe un esfuerzo legal por aminorar la situación de inequidad y lograr la inclusión plena de este sector a la vida social y en particular a la

educación y la educación superior; sin embargo la llegada y la permanencia de los estudiantes es aún incipiente, pues como señala Casillas et. al. (2007) presentan riesgos inminentes frente a sus estudios.

En el caso de México, además del orden legal, la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), La Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración de Personas con Discapacidad (ORPIS) (s/f) desarrollaron el Manual para la integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior, con el objetivo de guiar a los responsables de las instituciones de educación superior en las acciones encaminadas a incluir, con igualdad y equiparación de oportunidades, a las personas con discapacidad. Lo anterior sin duda propone crear contextos más favorecedores para su aprendizaje, así como promover su permanencia y lograr mayor equidad social.

Para los jóvenes con y sin discapacidad, el realizar estudios de esta índole supone movilidad social, opciones laborales diversas a las que tienen sus padres, es decir, una mejor calidad de vida (SEP, 2003). En este sentido, el compromiso por su formación es más fuerte. En el caso de los estudiantes con discapacidad, su llegada a este nivel es incipiente, los pocos que llegan desarrollan estrategias que les permiten su permanencia en un mundo académico que no fue diseñado para ellos y aunque existen propuestas para el desarrollo de contextos favorecedores el camino es largo y las tareas desafiantes.

Capítulo 2

Atención a personas con discapacidad

José Carrión Martínez¹
Antonio Sánchez Cañadas

2.1 Introducción

El país que se plantea el desarrollo económico y social, con el principio de sociedades justas, sin duda está obligado a plantearse una educación equitativa que garantice la calidad para todos los alumnos (Marchesi, 2009). En el caso de la educación superior, la tarea planteada recae en el desarrollo de espacios interactivos y de colaboración como ejes del conocimiento científico y tecnológico, con el fin de brindar a la sociedad espacios de innovación y desarrollo (OEI, 2009).

Lo anterior no es posible si en las aulas no se tienen estudiantes sensibles a las necesidades sociales y a la diversidad propia de los compañeros, que además es el principio general de toda sociedad. Actualmente es cada vez más común encontrar grupos diversos que por sus condiciones en décadas anteriores no les era posible acceder al nivel superior e incluso les era negado el derecho a la educación.

Es el caso de las personas con discapacidad, que a partir de diversos movimientos sociales, han dado como resultados postulados internacionales y nacionales donde se pugna por la igualdad de oportunidades, en nuestro caso la educación; la cual se nota menos

¹ Universidad de Almería, España.

segregadora con indicadores más integradores, a este nuevo reto se enfrentan las instituciones de educación superior, en particular en México las experiencias aún son pocas aunque se reconoce una apertura por aceptar a estos estudiantes, se cuentan con pocas estrategias que permitan la permanencia y egreso con éxito del estudiante con discapacidad.

2.2 Justificación

La educación es un derecho fundamental de todo individuo, la cual debe permitirle adquirir las herramientas básicas de aprendizaje para poder integrarse e interactuar en sociedad a lo largo de su vida. Al respecto, los acuerdos internacionales como la *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos* (Jomtien, 1990) y la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1990 y UNESCO, 1994) proponen generar una educación que permita a todos los niños y jóvenes, independientemente de sus características o necesidades, el acceso a las escuelas ordinarias.

México se apropia de dichos tratados y encamina acciones tales como: la modificación del artículo 3° Constitucional en su inciso “C” que señala: “La contribución para mejorar la convivencia humana fomentando la fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres”. De igual manera se generan leyes específicas como la *Ley general para las personas con discapacidad* (Reforma, 2008) y la *Ley para prevenir y eliminar la discriminación* (Reforma 2007).

En un esfuerzo por conocer el número de personas con discapacidad que habitan en el país, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2.011) reportó que en el año 2010 la población total fue de 112 336.538 habitantes, de ellos 5 739.270 presentan discapacidad, es decir, el 5.1% de la población total. Por grupos de edad se distribuye en 0-14 años el 9.1%, de 15 a 29 años el 9.9%, 30 a 59 años el 32.8%, de 60 a 84 años el 40.7% y 85 años y más el 7.5%.

Respecto a la atención educativa, ésta se da a partir de los servicios de educación especial que coordina la Secretaría de Educación Pública (SEP) y que se concentran básicamente en la educación básica –preescolar, primaria y secundaria–, sin atender a la educación media superior y superior. Los servicios se brindan en tres modalidades: 1) apoyo a la educación regular, 2) atención directa en centros específicos y 3) orientación a la población en ausencia de cualquiera de las otras dos modalidades.

Si bien es cierto que las oportunidades que se brindan son incipientes, es una realidad que la integración permitirá que cada vez más jóvenes con discapacidad accedan, permanezcan y concluyan sus estudios de educación superior. Esta situación genera grandes expectativas para las instituciones en cuanto a la redefinición de políticas y planes, la frecuencia de programas y alternativas de nuevos modelos de organización, considerando que la acción educativa debe tener un sustento en lo diferente, en la construcción de nuevos objetos de conocimiento, en la reflexión sobre el otro, sobre los esquemas de autoaprendizaje y del reconocimiento de la diversidad (Didriksson, 2009).

En particular, en el estado de Tlaxcala no existe referencia alguna acerca del apoyo sobre la integración de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. Con base a lo anterior y compartiendo el mismo reto, la Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad (UNADIS), con su reciente creación, ha considerado elaborar un protocolo de actuación, así como un Manual de Buenas Prácticas para la atención de los estudiantes con discapacidad de las Instituciones de Educación Superior, que hemos agrupado en tres grupos a partir del tipo de enseñanza: normal, tecnológica y universitaria.

Objetivo General

Proporcionar a las Instituciones de Educación Superior un documento normado que establezca las acciones o bases generales correspondientes a la atención de las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

2.3 Marco social

Los tratados internacionales como la Declaración Mundial de Educación para Todos, promovido por la UNESCO en Jomtien, Tailandia, en 1990, la Declaración de Salamanca, titulada Marco de Acción. Para las Necesidades Educativas Especiales celebrada en 1994, el Foro Mundial de Educación de Dakar en el año 2000, así como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, publicada en el 2006, son eventos que por su trascendencia son parte aguas en la atención de las personas con discapacidad.

Al ser México participe de dichos eventos, a través de su política educativa el gobierno mexicano ha realizado acciones para la atención de las personas con discapacidad. En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Reforma, 2009), en su Capítulo Primero denominado Garantías individuales, se prohíbe la discriminación por motivos de origen étnico, condición social, religión, género, edad, discapacidad, condiciones de salud o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga como objetivo anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

En este mismo documento, en su artículo 3º referente a la educación, se señala que la educación superior será autónoma para gobernarse a sí mismas, con el fin de educar, investigar y difundir la cultura. Además de poder fijar sus términos para el ingreso, permanencia, egreso, titulación de sus estudiantes, así como el ingreso y permanencia de su personal académico y administrativo. Además en el inciso "c" se define a la educación como un mecanismo

de contribución para mejorar la convivencia humana, fomentando la fraternidad e igualdad de derechos de todos hombres.

Por otra parte, la Ley General de Educación (Reforma, 2009) en el artículo 41 establece "La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género". Este artículo es de vital importancia pues señala la obligación del Estado de velar y procurar que las personas con discapacidad tengan igualdad de oportunidades en el hecho educativo.

Además, la Ley General de las personas con discapacidad, publicada en 2005 y reformulada en 2008, procura resguardar las garantías individuales de las personas con discapacidad y promueve su inclusión. En términos educativos, el artículo 10º refiriere que la educación que imparta y regule el Estado deberá contribuir al desarrollo integral de la persona con discapacidad para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes.

En el caso de Tlaxcala, en el año 2010 se publicó en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado la Ley para Personas con Discapacidad, la cual plantea sus derechos y garantías, con el fin de asegurar su inclusión plena en la sociedad y en el ámbito educativo su integración.

Sin duda estas leyes son un avance en materia legal, pero se debe reconocer que el camino aún es largo, pues se requiere que estas leyes se difundan, conozcan y apliquen. Y aunque se reconoce que la educación superior es el espacio propicio donde la sociedad ha puesto sus expectativas y exigencias de oportunidad, bienestar, justicia e igualdad para la integración de las personas con discapacidad, el proceso es todavía incipiente.

2.4 Rasgos sociológicos de la educación superior en México

La educación superior es considerada en la agenda del gobierno federal como el pilar del desarrollo del país; se encuentra enmarcada en el Plan Nacional de Educación, con la consideración de: “Todo mexicano sin importar la región donde nació, barrio o ciudad donde creció o el ingreso de sus padres –y en especial aquel que se encuentra en condiciones de pobreza– pueda tener las mismas oportunidades para desarrollar sus habilidades en plenitud y así mejorar sus condiciones de calidad de vida” (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012:142).

Actualmente el sistema educativo nacional se organiza en cuatro niveles: educación básica, que abarca la educación preescolar, primaria y secundaria; la educación media superior que incluye la formación para el trabajo y la conforman el bachillerato general, el bachillerato bivalente y la profesión técnica; la educación superior contempla a las universidades técnicas, normales, centros universitarios y los institutos tecnológicos; en este orden, el último nivel es el posgrado, donde se considera la especialidad, la maestría y el doctorado, que en su mayoría se ofrecen en las mismas instituciones de educación superior (Reforma, 2009).

El Artículo 3º Constitucional especifica que la educación superior es necesaria para el desarrollo de la nación, debido a que apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura. Las instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas. Esta autonomía les permite difundir sus fines educativos, investigativos y de cultura, así como establecer sus planes y programas. Además sus actividades varían según sea su misión, pero destacan la docencia, la investigación científica-humanista y tecnológica, los estudios de tecnologías, la extensión, la preservación y la difusión de la cultura (SEP, 2003).

De igual forma existe la Ley para la Coordinación de la Educación Superior cuyo objeto es establecer las bases para el financiamiento de esta enseñanza entre el Gobierno Federal, los estados y los municipios. La ley considera dos consejos con función de órganos consultivos del gobierno federal: el Consejo de la Educación Normal y el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica.

En el caso de las universidades públicas, sus leyes son orgánicas y expedidas por el congreso, a partir de las cuales generan sus reglamentos internos. Las leyes orgánicas de las universidades públicas autónomas establecen los fines, estructura, la forma de gobierno, métodos de administración, disposiciones generales sobre su funcionamiento, derechos y deberes de los estudiantes y los profesores. De igual manera aprueban reglamentos secundarios donde se fijan las normas de admisión de estudiantes, profesores, promoción, así como las facultades, términos y limitaciones de sus cuerpos colegiados, obligaciones y derechos de sus autoridades ejecutivas.

Por otra parte, existen órganos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la dirección de planeación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que de manera coordinada establecen lineamientos generales, atienden situaciones de normalización jurídica, investigación, financiamiento y administración universitaria. Estos son los principales elementos que enmarcan a la educación superior y que dan piso al actuar de este nivel educativo.

Con base a lo anterior y centrándonos en la situación actual, según el Plan Nacional de Desarrollo, la educación superior en nuestro país capta sólo a uno de cada cuatro jóvenes de entre 18 y 22 años de edad, de los cuales cerca del 94%, estudia licenciatura o sus equivalentes y aproximadamente el 6% cursa estudios de posgrado.

Datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) muestran que, si bien en México es satisfactorio el avance de la matrícula en educación primaria, el de los demás niveles es insuficiente. En México, el 77% de la población en edad de trabajar tiene solamente escolaridad básica, en comparación con otros países que también integran la OCDE donde este promedio es de 30%. Asimismo, mientras que en México 23% de la fuerza laboral tiene estudios superiores a la secundaria, en los otros países miembros de la Organización 67% tienen niveles educativos de preparatoria y mayores (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012:178). Esta cifra nos muestra un panorama desalentador con base a la educación superior en México respecto de otros países, sin embargo esto nos obliga a redoblar esfuerzos y lograr una mayor cobertura en este nivel educativo, situación que se torna complicada si analizamos que dentro de este contexto intervienen factores tales como la familia, la economía y, aunado a ella, el empleo.

La escasa matrícula en educación superior obedece a rezagos e ineficiencias en los niveles previos, a la pobreza de las familias y a las características propias de las instituciones de educación superior, que muchas veces trabajan por debajo de su capacidad. El 50% de los estudiantes que ingresan al nivel superior lo hacen en áreas de ciencias sociales y administrativas, en tanto que en las ciencias agropecuarias, naturales y exactas se observa una disminución en la matrícula.

Esta concentración también tiene una importante dimensión regional, considerando que sólo siete estados concentran la mitad de la matrícula y el 40% de ésta es atendida sólo por diez instituciones de educación superior. Desafortunadamente en este nivel educativo no existen evaluaciones sistemáticas para medir los logros académicos de los estudiantes. Sin embargo, se estima que entre el 53 y 63% logra terminar sus estudios satisfactoriamente (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012:179).

El empleo es un factor determinante para que los jóvenes de entre 18 y 22 años de edad no inicien y/o concluyan sus estudios superiores, precisamente por la falta de confianza en que los años invertidos en la educación no garanticen su éxito en el mercado laboral y al mismo tiempo un aumento en su nivel económico. El Plan Nacional 2006-2012 menciona que el hecho de alcanzar los niveles de escolaridad más altos no garantiza que los estudiantes se incorporen, una vez graduados, al mundo del trabajo. Ello habla de manera elocuente del problema de la falta de vinculación entre la educación superior y el mercado laboral. México requiere que todos los jóvenes que así lo deseen puedan tener acceso a educación superior de calidad, pero además que los contenidos y métodos educativos respondan a las características de esta demanda (PND, 2007-2012).

Lograr la mayor cobertura de estudiantes en las instituciones de educación superior en nuestro país es un gran reto. Reto que de lograrse permitirá el crecimiento económico, tecnológico y cultural de nuestro país.

2.5 La educación superior y los estudiantes con discapacidad en Tlaxcala

Si bien las cifras de jóvenes que ingresan al nivel superior en nuestro país son preocupantes por lo que hemos señalado anteriormente, la perspectiva del ingreso de los jóvenes con algún tipo de discapacidad es desconocida y aún más preocupante, pero al mismo tiempo interesante y oportuno para su conocimiento y atención.

El porcentaje de estudiantes con discapacidad en este nivel educativo, como bien se ha dicho antes, es desconocido y aunque la integración educativa señale que deberán continuar con su formación académica, no existe planeación ni apoyo como sucede en la educación básica para el éxito de la trayectoria escolar de estos estudiantes.

Si bien la educación superior representa una posibilidad de movilidad social para los estudiantes con discapacidad, también representa un reto para las instituciones que conforman este tipo de enseñanza por cuestiones diversas como: el desconocimiento de la atención de estos estudiantes, las pocas experiencias de enseñanza-aprendizaje y en general las necesidades básicas que ellos requieran.

En nuestro contexto, el estado de Tlaxcala forma parte de las 32 entidades federativas de la República Mexicana, es la más pequeña geográficamente. Cuenta con 1 169.936 habitantes, de ellos 43.837 (3,7%) presentan alguna discapacidad (INEGI, 2010). Respecto a sus leyes, sobre el tema que nos ocupa, en el año 2010 se publica en el Diario Oficial de Gobierno del estado de Tlaxcala la Ley para personas con discapacidad, con el fin de resguardar los derechos y garantías de estos ciudadanos. Dicha ley presenta por secciones los temas de salud, habilitación y rehabilitación, educación, trabajo y empleo, accesibilidad y vivienda, así como participación en la vida cultural, actividades recreativas, esparcimiento y vida política y pública. De manera particular, en la sección tercera que corresponde a Educación en su artículo 21 señala que la educación que se imparta a las personas con discapacidad será inclusiva y abarcará todos los niveles y la enseñanza a lo largo de su vida.

En cuanto a estadística, el primer reporte que presenta el INEGI (2011) no muestra los análisis más finos sobre género, edad, niveles educativos, salud, actividades laborales y prestaciones sociales de las personas con discapacidad. El gobierno del Estado tampoco reporta estos indicado ni los que establece en la propia ley como participación en la vida cultural, recreativa esparcimiento y vida política o pública.

Sin embargo, con los datos generales que se ostentan en el informe de INEGI se pueden hacer algunas inferencias a nivel estatal. El promedio de escolaridad de la población entre 6 y 14 hasta tercero de secundaria es de 96.4 %. Entonces, es de suponer, sin conceder,

que los niños con discapacidad están cursando su escolaridad básica en alguna de las modalidades de educación especial.

En cuanto a la educación media superior y superior, el Departamento de Estadística de la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala a partir del formato 911, en la estadística de fin de curso 2010-2011, reporta que en el nivel medio superior cuenta con 166 escuelas bachilleratos en sus diversas modalidades: Centro de Bachillerato Tecnológico Agrícola (CBTA), Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECyTE), Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT), 22 escuelas técnico profesionales con modalidad de CONALEP, particular, técnicos, otros. Esta estadística registra, para el curso 2010-2011, una inscripción de 44,237 estudiantes. Mientras el nivel superior consta de 50 instituciones, 33 privadas y 16 públicas, ofertando entre todas ellas 245 programas educativos, con una matrícula total de 27,790 estudiantes. De estos, 24,455 (88%) corresponden a estudiantes matriculados en instituciones de carácter público y 3,334 (12%) en instituciones privadas, situación que es explicable en función de la historicidad, cobertura, oferta de programas e impacto de las instituciones públicas. En el caso de estudiantes con discapacidad, los reportes de SEP no indican el dato sobre la participación de estos jóvenes en los niveles de educación media y superior.

2.6 Bases generales para la atención de estudiantes con discapacidad

Estas bases son el resultado del proyecto titulado “La integración educativa y social de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad en las Instituciones de Educación Superior en el estado de Tlaxcala (México). Diagnóstico, análisis de la situación y propuesta de mejora” con registro A/024505/

09 que desarrollamos en 2010 con una muestra de 12 IES. Las categorías que proponemos son cinco y en cada una de ellas acciones específicas que promuevan la permanencia de estudiantes con discapacidad.

A continuación se presentan cada una de las categorías, así como las acciones de mayor pertinencia a desarrollar.

2.6.1 Acceso, permanencia, egreso y titulación

- Facilitar el acceso y la integración educativa y social de estudiantes con discapacidad a las Instituciones de Educación Superior (IES).
- Considerar los recursos y adaptaciones necesarias para la aplicación de la prueba de ingreso a las IES.
- Contemplar los recursos y adecuaciones necesarias para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.
- Socializar entre los estudiantes con discapacidad las competencias exigidas en la licenciatura, ingeniería o técnico superior de su interés.
- Desarrollar las mismas competencias entre estudiantes con y sin discapacidad.
- Brindar igualdad de oportunidades a los estudiantes con discapacidad.
- La titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garantía del conjunto de competencias propias de su ejercicio profesional.

2.6.2 Institución

- Crear una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad y a la comunidad educativa en general.
- Crear una normativa institucional específica para la atención de los estudiantes con discapacidad.
- Firmar convenios de colaboración con asociaciones o instituciones públicas y/o privadas para la atención de los estudiantes con discapacidad.

- Fomentar una cultura acerca de que la institución de educación superior es el lugar adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad.
- Considerar los medios para que los estudiantes con discapacidad participen en la vida institucional.
- Incrementar los esfuerzos, económicos, didácticos y organizativos para la integración educativa y social de estudiantes con discapacidad.
- Desarrollar un plan para la atención de estudiantes con discapacidad.
- Informar a la comunidad universitaria de la presencia de compañeros con discapacidad.
- Realizar cursos de formación especializada sobre la facilitación de comunicación y prestación de servicios a los estudiantes con discapacidad.

2.6.3 Aprendizaje en el aula

- Objetivos de aprendizaje iguales para todos los estudiantes.
- El profesor debe proponer las adecuaciones para facilitar el acceso a los contenidos, metodología y evaluación de los estudiantes con discapacidad en función de sus necesidades.
- Los contenidos deben ser idénticos para todos los estudiantes, considerando las adaptaciones necesarias para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

2.6.4 Percepción de estudiantes

- Fomentar actitudes favorables hacia la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad.
- Llevar a cabo actividades de convivencia entre estudiantes con y sin discapacidad y con toda la comunidad universitaria.
- Debe existir comunicación y apoyo mutuo entre compañeros con y sin discapacidad.
- La institución debe fomentar la idea de que trabajar con estudiantes con discapacidad no representa ninguna dificultad.

2.6.5 Profesorado

- Se deben programar cursos especializados dirigidos al personal docente para facilitar los procesos de aprendizaje y la evaluación de los estudiantes con discapacidad.
- Fomentar actitudes que disminuyan la ansiedad del profesorado ante la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula.
- El profesorado debe mostrar actitudes favorables y de no discriminación ante los estudiantes con discapacidad.
- El profesorado debe tener conocimiento de que en sus materias tendrá alumnos con discapacidad y debe ser asesorado para su atención.

Con base a lo anterior, las acciones más significativas del protocolo de actuación serán:

- Las IES deben considerar la integración educativa y social de estudiantes con discapacidad.
- Las IES deben socializar entre los estudiantes con discapacidad las competencias exigidas en la licenciatura, ingeniería o técnico superior de su interés antes de que se matriculen.
- Las IES deben de crear una unidad central que coordine y asesore a toda la comunidad universitaria.
- Las IES deben desarrollar un plan para la atención de los estudiantes con discapacidad.
- Las IES deben incrementar sus esfuerzos económicos, metodológicos, didácticos y organizativos para la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad.
- Se debe de informar a la comunidad universitaria sobre la presencia de estudiantes con discapacidad.
- El profesorado debe proponer las adecuaciones para facilitar el acceso a los contenidos, metodología y evaluación a los estudiantes con discapacidad en función de sus necesidades.

Capítulo 3

Características y diseño de la propuesta de intervención social

*Luis Ortiz Jiménez*¹

*Claudia Berenice Mendoza Ramírez*²

3.1 Introducción

Al indagar acerca del significado de la palabra “intervención”, encontramos en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2011) que se refiere a la “acción o efecto de intervenir”, en otras palabras, “tomar parte en un asunto”, “interceder o mediar por alguien o por algo”. Podemos por tanto deducir que intervenir se orienta a acompañar, ayudar y/o capacitar a las personas en sus procesos relacionales con la sociedad, es decir, impulsarlos para que sean capaces de asumir su participación social desde postulados de responsabilidad y libertad, facilitando los cambios, proporcionado las ayudas y removiendo obstáculos que dificulten precisamente ese desarrollo social de los ciudadanos, con especial énfasis en aquellos que presentan características o condiciones personales que pueden de alguna manera entorpecer ese tránsito.

Por tanto no hablamos de “hacer por otro”, no hablamos de suplantar ni de sustituir, hablamos de acompañar en el camino, de

1 Universidad de Almería, España.

2 Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

asesorar, de orientar. Es un hecho o propuesta que supera incluso los cánones de solidaridad para transitar en un territorio de justicia e igualdad social.

Asimismo, se asume que la propuesta de intervención debe ser desde una perspectiva globalizadora y en consecuencia multifactorial e interdisciplinar. Por ello adquiere una dimensión cooperativa que permite estar en condiciones de dar respuesta a las diversas situaciones que caracterizan la realidad social.

La acción social será resultado del estudio que realice el equipo cooperativo y deberá tener en cuenta la relación entre las necesidades y los recursos en función de los distintos ángulos o perspectivas que tanto el individuo como la sociedad tienen, tratando de ajustar la oferta y la demanda. Por su parte, la intervención social debe ser entendida como el conjunto de decisiones, acciones o medidas, fruto de una reflexión previa, orientadas a dar satisfacción a las necesidades de una persona o un colectivo de personas para que alcancen el máximo desarrollo social en su contexto de referencia. Por tanto, las acciones serán de carácter motivacional, pedagógico, metodológico y de evaluación, se llevarán a cabo por agentes de intervención, ya sean institucionales o personales, y se encontrarán enmarcadas en un programa previamente diseñado.

Para que la intervención sea efectiva y tenga éxito será preciso que sea fruto de una adecuada planificación previa. Planificación que si bien debe ser fruto de la reflexión previa no por ello será rígida, permitiendo que ante determinadas circunstancias o situaciones se pueda, sin llegar a la improvisación, realizar algunas modificaciones.

3.2. Teoría de la intervención social

Abordaremos a continuación distintos elementos teóricos que sustentan la intervención social, los cuales permiten explicar su aplicación en diversidad de situaciones y realidades, así como

aquellos de carácter metodológico que son los que efectivamente permitirán esa adaptación a distintas realidades.

En primer lugar será conveniente reseñar el tipo de situaciones o fenómenos sobre los que actuamos. En este sentido es conveniente aclarar que serán objeto de intervención todos aquellos aspectos que se configuran como problemáticos, causantes de exclusión o discriminatorios, aquellos orientados al desarrollo social de colectivos desfavorecidos.

Es importante, como elemento clave, hablar de los planteamientos ideológicos o conceptuales que orientan la intervención, ya que determinarán en gran medida el planteamiento de objetivos o metas que pretendemos alcanzar; así como de los valores y ética que subyacen al modelo de práctica que se pretende desarrollar. Por tanto nos referiremos a la visión que se tiene sobre el individuo, su situación social y sus perspectivas de futuro. Esta variable identifica las diversas concepciones según las cuales se atribuye la causa de las dificultades, ya sea a las características propias como ser humano o como persona, dentro de su identidad individual o a sus circunstancias exteriores (al medio, a la estructura social) o a cualquier interacción entre los factores internos y externos del individuo. Esta variable identifica igualmente la naturaleza y la fuerza de las capacidades de la persona para hacer frente a sus problemas.

Claro está que un tercer elemento a considerar viene de la mano de los medios y recursos que se pueden poner a disposición de la intervención. En resumen podemos entender la intervención social como:

- Conjunto o agrupación de servicios.
- Proceso de reconstrucción social.
- Acción intencional.
- Técnica prospectiva y preparación para el futuro.

- Orientada a facilitar el desarrollo personal.
- Centrada en las necesidades de los individuos en las sociedades contemporáneas.

3.3 Modelos de intervención

Los modelos de intervención son las estrategias utilizables para alcanzar las metas y objetivos que nos proponemos. Existe una amplia literatura sobre distintos modelos, siendo en muchos casos relecturas de modelos anteriores o particularidades desarrolladas en función de contextos concretos. Por ello nos encontramos ante una gran diversidad de modelos, destacando tres básicos: Modelos Clínico, Modelo de Consulta, Modelos de Programas, Modelo Mixto. La adopción de uno u otro modelo de intervención depende de la finalidad, su propósito, qué se quiere corregir, prevenir o desarrollar.

los modelos pretenden hacer más factibles las construcciones teóricas a través de propuestas sistemáticas, en las que se seleccionan determinados hechos de la realidad que una vez organizados puedan contribuir a dar respuestas acordes a las necesidades detectadas (Ortiz, 2013).

3.4. Enfoque de los modelos

Nuestra intención no es hacer un listado de distintos modelos, sin embargo nos decantamos en este punto para determinar una serie de indicadores o características que los enfoques definen:

- Carácter *continuo* de la intervención, entendiéndose que debe prolongarse en los distintos periodos de transición.
- La intervención debe ser considerada como la otra cara del proceso de inclusión social. De ahí que se trate de involucrar a todos los *agentes sociales*, desarrollando para ello formas de apoyo en el desempeño de un rol.
- Un desarrollo integral, para ello se debe propiciar en los agentes sociales involucrados una formación general de amplio espectro.

- Se defiende un modelo profesional más abierto. Esto es el *objeto de intervención*, ya no es sólo el sujeto aislado, sino los grupos primarios, la institución y la comunidad, dentro de un planteamiento más ecológico y sistémico de trabajo.
- Los *objetivos* de la intervención no son sólo de índole terapéutica, sino fundamentalmente de prevención y de desarrollo. Esto es, por un lado, se determinarán las bases para prevenir los problemas en aquellas poblaciones diagnosticadas como de alto riesgo y, por otro, se propiciarán las condiciones para promover el desarrollo personal y laboral de los agentes involucrados.
- Las *estrategias* de intervención contemplan la actuación directa sobre las personas, pero también se enfatiza la importancia de la consulta y formación de los "otros significativos" (padres, profesores y compañeros), así como la actuación sobre los agentes sociales relevantes.
- Los sujetos deben ser considerados como agentes *activos* en el proceso de intervención.

Siguiendo a Moreno Castellano y otros (1996), la intervención conlleva un gran carácter práctico, que se lleva a cabo incursionando en realidades sociales concretas, por lo que el Modelo de Programas se constituye como esa forma concreta de intervenir sobre la realidad. Este modelo surge como intento de superación del Modelo de Servicios. Numerosos autores han evidenciado algunas de las lagunas que desde la práctica se hallan bajo un enfoque eminentemente impuesto por y desde la propia administración. Con el fin de aclarar ciertas diferencias, y de justificar nuestra elección del Modelo de Programas como el máximo exponente de la intervención social profesional, señalamos algunas de sus ventajas:

- Está pensado para la prevención y el desarrollo.
- Permite el cambio de rol del agente de intervención social.

- Parte de las competencias de los propios receptores del programa, al considerar al individuo como un elemento activo de su propio proceso.
- Estimula el trabajo en equipo y promueve la participación activa de los sujetos.
- Optimizar los recursos.
- Actúa sobre el ambiente social directo, tomando en consideración lo social y lo contextual.
- Prevé la responsabilidad y coordinación de su ejecución y valoración.
- Permite la evaluación conjuntamente con las demás actuaciones del centro al mismo tiempo que promueve la autoevaluación por parte de los sujetos (Bisquerra, 1998).

Diversos autores han intentado definir el concepto de programa, así encontramos que para Morril (1980:332) es una “Experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, diseñada a satisfacer las necesidades de los estudiantes”. Para Barr et al. (1985:3) es un “Plan basado en una teoría, a partir del cual se emprende una acción hacia una meta”. Finalmente para Bisquerra (1990:18) es una “Acción planificada encaminada a lograr unos objetivos con lo que se satisfacen unas necesidades”. Conforme avance el trabajo de la UNADIS, también iremos contextualizando y desarrollando el enfoque que caracterice la respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad.

3.5. Modelos de orientación e intervención socioeducativa

Tanto la definición de Orientación como la de Discapacidad se han abordado desde diversos enfoques según el contexto y época en la que se desarrolla. La orientación se ha llevado a cabo principalmente en el ámbito escolar y profesional, vocacional y familiar, cumpliendo así con el mismo objetivo, el acompañamiento a lo largo de la vida.

Para Bisquerra (2005), la orientación es un proceso continuo que debe ser considerado como parte integrante del proceso educativo, que implica a todos los agentes de la educación y debe ser efectuada con todas las personas durante el ciclo de vida.

Con este fundamento surge la orientación psicopedagógica que, lejos de ver en qué ámbito debe llevarse a cabo, trata de ver a la orientación desde una perspectiva holística como un proceso de ayuda y acompañamiento continuo en todos los aspectos, con el objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano, de capacitarle para la auto-orientación y para la participación activa, crítica y transformadora de la sociedad en la que vive, basada en principios científicos y filosóficos. Dichos principios son sociales, educativos, profesionales, emocionales y morales, mismos que vistos bajo la perspectiva de la discapacidad son importantes para lograr la inclusión. La orientación psicopedagógica se ajusta a la realidad y al contexto social actual.

Como bien sabemos la orientación psicopedagógica actúa de forma directa en la educación por lo que hace una aportación al currículo ordinario, en particular en los contenidos académicos, sumando la orientación, logrando así el desarrollo de la personalidad del individuo. Los objetivos de la orientación psicopedagógica son el marco de referencia para desarrollar con mayor calidad y eficacia el proceso educativo (Zabalza, 1991: 90 en Sanchiz, 2009), además permite que el estudiante se conozca a sí mismo y se auto-orienta con base a sus capacidades, aprenda, comprenda y tome sus propias decisiones en la vida, este último es el objetivo principal de la orientación psicopedagógica. En el caso de la orientación para los estudiantes con discapacidad es importante tomar en cuenta este objetivo, pues servirá como base para el acompañamiento universitario, con el fin de lograr su permanencia y finalmente su egreso; recordando que los objetivos específicos de la orientación se establecen según el contexto y necesidades de cada persona.

Respecto de las funciones que se deben realizar en la orientación psicopedagógica, Morrill, Oetting y Hurst (1974, citados en Bisquerra, 1998:47), destacan tres categorías de intervención:

A. Objetivo de la intervención: a quién se dirige la acción orientadora:	
1. Individuo: los clientes son atendidos individualmente.	
2. Grupos primarios: familia, pareja, amigos íntimos.	
3. Grupos asociativos: clase, claustro, compañeros, clubes.	
4. Instituciones o comunidades: centro, barrio, ciudad.	
B. Finalidad de la intervención: distinguimos tres tipos:	
1. Terapéutica: intervención en las dificultades en la relación interpersonal y social, desde una perspectiva correctiva.	
2. Preventiva: intervención con objeto de evitar problemas futuros.	
3. De desarrollo: intervención para optimizar el crecimiento personal en todos los aspectos.	
C. Métodos de intervención: dependiendo de cómo se realice la intervención:	
1. Intervención directa: relación directa con el sujeto (vis a vis).	
2. Consulta y formación: medios con los que se puede influir en la población, ya sean directos o indirectos y, por tanto, a través de profesionales y para profesionales afines.	
3. Medios tecnológicos: (vídeo, informática, redes telemáticas, etc.), es decir, lo que se denomina nuevas tecnologías de la comunicación y de la información. Estos medios permiten mejorar y extender la influencia de la orientación.	

Por su parte, Bisquerra (2005) señala tres funciones de la aplicación de la Orientación Psicopedagógica desde tres modelos que a continuación presentamos:

A. Modelo clínico	Centrado en la atención individualizada, donde la entrevista personal es la técnica característica.
B. Modelo de Programas	Propone anticiparse a los problemas y cuya finalidad es la prevención de los mismos y el desarrollo integral de la persona.
C. El modelo de consulta	Donde la consulta colaborativa es el marco de referencia esencial; se propone asesorar a mediadores (profesorado, tutores, familia, institución, etc.), para que sean ellos los que lleven a cabo el programa de orientación.

Como consecuencia del modelo de intervención de la orientación psicopedagógica, Bisquerra incluye las siguientes áreas de intervención y formación de los orientadores:

1. Orientación profesional
2. Orientación en los procesos de la enseñanza aprendizaje
3. Atención a la diversidad
4. Orientación para la prevención y el desarrollo

El orientador no debe olvidar estas cuatro áreas temáticas básicas. Si fijamos bien nuestra atención, existe una que es transversal en la educación y que resulta importante no perderla de vista: **la atención a la diversidad**. Cuando el orientador reconoce la diversidad de las personas (migrantes, personas con discapacidad, marginados, grupos vulnerables, minorías étnicas, etc.) es capaz de orientar en lo profesional, de reconocer sus aptitudes y capacidades para el proceso de enseñanza aprendizaje y finalmente el desarrollo de las mismas a lo largo de su vida.

Dicho de otra manera, la atención de la diversidad es la base en la educación, la orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje que propone **aprender a aprender**, en un marco de formación continua y de desarrollo de competencias, es un aspecto importante del desarrollo de la carrera. Sobre la última, no sólo se trata de conocer las oportunidades del entorno y tomar decisiones, sino de aprender a trabajar y de **aprender a emprender**. La que se orienta a la prevención y el desarrollo, la finalidad es **aprender a ser** (Bisquerra, 2005).

Debemos de insistir y no olvidar que no se trata de ver cada área por separado, sino de interrelacionarlas. Es precisamente su engarzamiento lo que le da unidad a la orientación psicopedagógica. Es decir, se incluyen todas las áreas en una misma intervención, por eso deben de entenderse como áreas temáticas en la formación

de orientadores, en el sentido de que estos deben estar formados en cada una de ellas.

Otro aspecto importante dentro de la orientación psicopedagógica es conocer el contexto de intervención, es decir, las características y el clima del lugar donde se llevará a cabo la orientación, situación que nos permitirá establecer los objetivos específicos y la aplicación del modelo de intervención. Dentro de la orientación psicopedagógica se establecen tres contextos distintos en función del proceso evolutivo del individuo a orientar: la educación formal, los medios comunitarios y las organizaciones. En este caso no se excluye a ningún contexto, pero tampoco exige trabajar con todos en conjunto como es el caso de las áreas temáticas, el trabajo dependerá de los alcances de la orientación.

Finalmente es importante señalar a orientadores, profesores, familia y agentes sociales como agentes involucrados en la orientación psicopedagógica, pues el modelo de orientación psicopedagógica no realiza un trabajo unitario, al contrario, lejos de actuar en un solo ámbito, como el educativo, promueve el trabajo en equipo o multidisciplinario que busca el desarrollo de cada una de las personas según sus capacidades, aptitudes, fortalezas y contexto de desarrollo.

3.6 Principios de intervención social

Quizás deberíamos comenzar este apartado haciendo referencia a los tradicionales principios de orientación que planteó Rodríguez Espinar (1997) que han venido inspirando y apoyando la orientación: prevención, desarrollo e intervención social. Podemos considerarlos aún vigentes, aunque también reconocemos que deberían ser revisados o actualizados. Sin embargo, es para nosotros muy importante fijar nuestra atención en el principio de Prevención, en particular a la de carácter secundario. ¿Por qué ésta de forma especial? Las nuevas circunstancias que marcan la convivencia

nos llevan, casi de forma unívoca, a afrontar medidas que van más allá de la simple prevención o prevención primaria, pues las nuevas situaciones exigen actuaciones tendentes a ajustar los cambios sociales con medidas y recursos educativos.

En consecuencia, consideramos necesario incorporar un nuevo principio que, aunque pudiera incluirse tras un procedimiento dialógico en algunos de los principios tradicionales, también tiene entidad para configurarse como uno nuevo, nos referimos al principio de Justicia Social. Ante las desigualdades podemos responder con medidas de reconocimiento y medidas económicas, aunque la combinación de ambas sería la correcta. El dicho popular español "Libertad para zorras y gallinas" explica de manera clara la razón por la que planteamos el principio de justicia social. Aunque debemos reconocer que el dicho popular no es aplicable a la realidad social, ya que es necesario aplicar medidas de compensación y de equidad, las cuales van más allá de la discriminación positiva.

Efectivamente, no caben posturas aisladas, ya sea de reconocimiento o de compensación, pues ambas políticas deben ser simultáneas. Por otra parte, habría que revisar el principio de intervención social. Con anterioridad afirmábamos que no debería etiquetarse al alumnado como diferente. Sobre esto último, al mismo tiempo habría que pensar en las familias, objetivo también de la orientación educativa, que adquieren protagonismo en su propia inclusión social. El desconocimiento mutuo de la intervención social entre el estudiantado y la familia genera inseguridad, lo cual desemboca en aislamiento. Por tanto, cuanto más se conozca al estudiante con discapacidad y cuanto más se conozcan sus costumbres y sus culturas de origen, mayor será la posibilidad de convivencia. En este planteamiento, como afirma Malouf (1999), hay una exigencia de reciprocidad, de impregnación mutua. Por ello la intervención social es algo más que un principio de intervención y bajo el marco de justicia social asume un nuevo rol

como dinamizador de intercambios de conciencia. Ahora más que nunca cabe hablar de romper los muros que cercan las escuelas y permitir la ósmosis social. Si bien, el nombre para este principio es irrelevante, se podría denominar principio de comunicación e intercambio social.

Cabe matizar también el principio de desarrollo, ya que la incorporación a la sociedad y a la escuela no se produce para todos/as en el mismo momento, además de que es posible que los sujetos traigan experiencias previas que condicionen su inclusión. Por ello, junto al principio de desarrollo, sería necesario hablar de un principio que permita precisamente solventar ese posible problema de integración "el ayer y el hoy". Nunca se hizo más necesario el acomodarse a cada estado y situación evolutiva y social. Los principios metodológicos de individualización y personalización son totalmente compatibles con el de socialización. El valor de la diversidad es conjugado con el de la convivencia plural.

Finalmente, citamos una serie de principios que deben ser considerados al diseñar e implementar los programas de intervención:

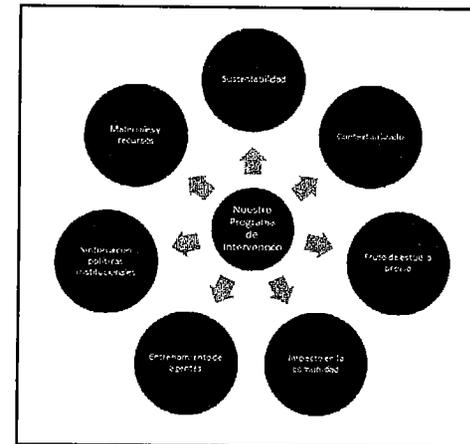
- *Principio de científicidad.* Al planificar un programa se deben tener las bases teóricas sobre el ámbito y realidad del objeto sobre el que se planifica.
- *Principio de sistematicidad.* Todos los elementos del programa deben estar organizados de forma sistemática y aplicados de forma continua.
- *Principio de coherencia.* En la redacción del programa todos los términos, definiciones, etc., deben ser concretos y entendidos en un sólo sentido, sin ambigüedades.
- *Principio de flexibilidad.* La planificación debe ser flexible, permitiendo la introducción de modificaciones necesarias en cualquier momento del proceso.

- *Principio de originalidad.* Los primeros beneficiados son los propios diseñadores del proyecto, que al hacer propuestas novedosas y originales se verán auto motivados para su desarrollo.
- *Principio de contextualización.* La elaboración del programa debe tener como base sólida un diagnóstico previo de la realidad donde se pretende intervenir.
- *Principio de cooperación.* La base de todo proyecto de intervención es permitir la participación del equipo en igual de condiciones, así como de otros agentes implicados que puedan aportar al proyecto ideas, acciones o conocimientos.

3.7 Características de la intervención

Tras las bases teóricas que hemos definido con anterioridad, en este apartado abordaremos los parámetros que seguimos para organizar nuestra propuesta de intervención. En el siguiente gráfico se concretan los distintos elementos que se contemplan y su relación:

Figura 1. Propuesta de intervención



Nuestra pretensión fue hacer una propuesta global, progresiva, sencilla y, por tanto, fácil de aplicar, que favorezca el desarrollo por la propia aplicación y participación.

Global

Contempla todos los posibles elementos que configuran el programa y sus interrelaciones, tanto entre los propios elementos como con el entorno, donde participen niveles de gestión y de intervención directa.

Progresivo

Partiendo de tareas de planificación y organización, se avanzará por líneas de procesos y productos concretos que se esperan alcanzar.

Sencillo en su aplicación

Partiendo de una delimitación clara del objeto de intervención se pueden definir y concretar aquellos procesos que faciliten su aplicación y seguimiento, resolviendo fácilmente las posibles dificultades.

Coherente, concreto y realista

Debe ser coherente en todos sus apartados, concreto, dejando poco a la improvisación, realista con los medios, las potencialidades del grupo y acorde a la realidad de intervención.

Participativo

Induce la participación de los diversos agentes, incluidos beneficiarios de la actuación.

Asimismo hemos pretendido dar respuesta a una serie de cuestiones ya anticipadas en los modelos teóricos apuntados:

- Respuesta a necesidades: identificadas en los estudios e investigaciones previas.
- Objetivos: acordes a las necesidades identificadas.
- Destinatarios: claramente definida la población objetivo.
- Metodología: actividades, tareas, técnicas, estilos.
- Recursos humanos: personal de gestión y apoyos para las actuaciones.
- Recursos materiales: dotación de recursos y medios materiales imprescindibles.
- Tiempo: planificación de las actuaciones.
- Espacio: donde se desarrollan las actuaciones, adecuación y dotación de los recursos anteriormente dispuestos.

En consecuencia, los objetivos que nos planteamos derivan de las necesidades y de aquellas competencias que aún hay que desarrollar. Hemos intentado ser muy claros al plantearnos los objetivos, que han sido el resultado de la reflexión conjunta de todas las personas que llevarán a cabo el programa y producto de investigaciones previas que han delimitado claramente el ámbito y el objeto de la intervención. Hemos tratado que los objetivos sean expresados en términos de principios de procedimientos que son estrategias de acción que, por un lado, definen los fines educativos y, por otro, especifican criterios de actuación.

Al planificar el programa, seleccionamos y organizamos los servicios y actividades indispensables para conseguir los objetivos. La planificación finalizará con la concreción en soporte escrito de la secuencia de actividades a realizar. La ejecución del programa se refiere a las actuaciones continuadas que pretenden desarrollar el proceso de puesta en práctica del mismo, esto es capacitación de los agentes, tareas de sensibilización, evaluaciones de proceso y resultados.

3.8 A modo de conclusión

A lo largo de este capítulo hemos tratado de enmarcar la actuación que se propone dentro de un modelo teórico, modelo de intervención por programas, que ha sido fruto de un proceso previo de diagnóstico. La propuesta exige el compromiso real y explícito de los agentes e instituciones involucrados. Como se ha venido apuntando, una de las características más significadas es el marcado acento cooperativo que comienza por la sensibilización y concienciación sobre la temática y la importancia social de la misma, dado que no es posible hablar de justicia social si olvidamos algún sector de las poblaciones que constituyen a la sociedad. Hablamos no en términos de inclusión, ni de que hay un grupo que incluye a otro, nos referimos a la importancia de dar respuesta a las necesidades, hablamos de igualdad de oportunidades, hablamos de justicia social. Por tanto, la idea de inclusión es superada por la de convivencia y de cooperación.

Nuestro proyecto de intervención justamente se caracteriza por eso mismo, se propone un modelo no sólo para la intervención, sino para la organización, de funcionamiento, de respuesta. Uno modelo fundamentado y dotado, acorde a las necesidades reales y con medios para esa respuesta. Un modelo integrado, pues incluye a todos los sectores implicados e integra todas sensibilidades, abierto y flexible a las actualizaciones provenientes de las nuevas realidades que no rodean. En resumen, un modelo que permita afrontar el futuro y sus nuevas necesidades a partir de las realidades actuales.

Capítulo 4

Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad (UNADIS)

Andrea Saldivar Reyes¹
Ma. del Mar Fernández Martínez²

4.1 Modelo de la Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad (UNADIS)

Misión

Ofrecer atención a las IES del estado de Tlaxcala a través del modelo de orientación y asesoramiento por programas que permita favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad a la comunidad académica.

Visión

Consolidarnos como una unidad de asesoramiento para la inclusión con reconocimiento a nivel nacional e internacional por su alto compromiso e impacto educativo y social, mediante la proyección de modelos dirigidos a la atención de los estudiantes con discapacidad en las IES del estado de Tlaxcala.

1 Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

2 Universidad de Almería, España.

Objetivos específicos

1. Generar modelos de inclusión dirigidos a las IES del estado de Tlaxcala que apoyen el ingreso, permanencia, egreso y titulación de estudiantes con discapacidad.
2. Diseñar y desarrollar programas de sensibilización, concientización y difusión sobre la discapacidad para la comunidad en la IES.
3. Elaborar una normativa universitaria que permita la realización de acciones orientadas a la inclusión y tránsito de estudiantes con discapacidad.
4. Elaborar un protocolo de acciones que permitan el tránsito de los estudiantes con discapacidad en las IES.
5. Establecer vínculos con organizaciones y asociaciones que promuevan la atención de las personas con discapacidad en diversos contextos.
6. Establecer vinculación entre las instituciones de educación media superior y la unidad para identificar a los posibles estudiantes con discapacidad que tengan el propósito de realizar estudios superiores.
7. Generar redes entre instituciones empleadoras y estudiantes con discapacidad para su inclusión laboral.
8. Orientar y asesorar a estudiantes con discapacidad durante su ingreso, permanencia, egreso y titulación en las IES.
9. Diseñar un programa de voluntariado para el acompañamiento de los estudiantes con discapacidad.
10. Diseñar modelos de orientación personalizados para estudiantes con discapacidad que transitan en programas educativos de las IES.
11. Promover la creación de redes entre estudiantes con discapacidad, con el fin de que se conviertan en gestores de la inclusión de otros estudiantes con discapacidad a las IES.

4.2 Modelo de Orientación Psicopedagógica de la UNADIS

Se trabajará desde una perspectiva humanista, tomando en cuenta que el estudiante antes que todo es persona y se desarrolla dentro de un contexto social, para el cual requiere de diversos tipos de ayuda con el fin de mantenerse en un clima positivo.

El tipo de organización es insitucional-social, es decir, depende de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y es operado por docentes investigadores de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano; respecto a lo social, los servicios que se ofrezcan serán gratuitos.

En un análisis de las propuestas para el funcionamiento desde la orientación psicopedagógica, la UNADIS propone el siguiente modelo de intervención:

A. Dirigirá su orientación y asesoría a

1. Instituciones (IES del estado de Tlaxcala)
2. Individuos (asesoría respecto de la discapacidad a docentes, personal administrativo y de servicios, estudiantes con y sin discapacidad, padres o tutores).

B. Su finalidad será preventiva y de desarrollo,

1. Por medio de una alerta (IES, familia, personal) se prevendrán necesidades de los estudiantes antes de su ingreso, mismas que requieren respuesta.
2. De desarrollo, la UNADIS por medio de la orientación y asesoría a los agentes de la comunidad educativa tratarán de responder a las necesidades que los estudiantes con discapacidad tengan durante su trayecto universitario procurando su crecimiento personal y profesional en todos los sentidos).

C. Métodos de intervención

1. Directa o personalizada (con el estudiantes),
2. De consulta y formación (comunidad universitaria),
3. Medios tecnológicos (tecnología adaptada y página web).

4.3 Momentos de intervención en la orientación psicopedagógica de la UNADIS

<p>I. Acceso</p> <ul style="list-style-type: none"> · Alerta de inscripción · Hipótesis sobre el tipo de ayuda para la selección (examen de admisión, entrevista, psicométrico, habilidades, etc.) · Definición del tipo de ayudas
<p>II. Ingreso</p> <ul style="list-style-type: none"> · Certificación de la discapacidad <ul style="list-style-type: none"> a. Médico b. Psicológico c. Trabajo social
<p>III. Definición del tipo de respuesta educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> · Permanencia <ul style="list-style-type: none"> a. Institucionales b. Llegada c. Movilidad · Profesorado <ul style="list-style-type: none"> a. Aprendizaje b. Evaluación · Servicio Social · Prácticas profesionales · Titulación · Inserción laboral

El **Contexto de Intervención** de la orientación psicopedagógica de la UNADIS es la educación formal (IES) y los **Agentes de intervención** involucrados son:

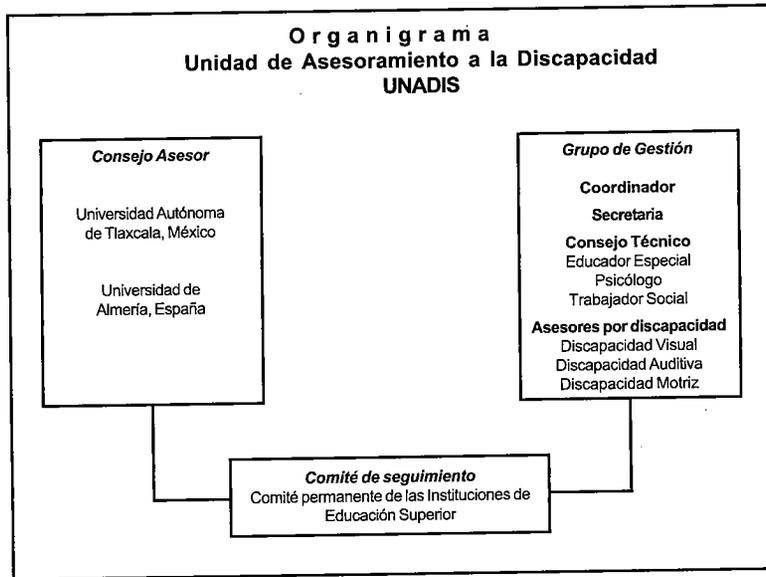
1. Orientadores u asesores por discapacidad
2. Profesores o tutores de las IES (Comisión permanente)
3. Agentes sociales (comunidad universitaria)

4.4 Acciones de la orientación y asesoría de la UNADIS

1. Servicios de Asesoría y Orientación a la Comunidad Universitaria
 - Pláticas informativas y de sensibilización sobre el tema de la discapacidad.
 - Asesoría a profesores y tutores respecto de la enseñanza y evaluación de estudiantes con discapacidad en caso de requerirlo.
 - Guías para la Atención de Estudiantes con Discapacidad (visual, auditiva y motriz) en formato impreso.
2. Servicio de Apoyo a Estudiantes Universitarios con Discapacidad
 - Asesoría y orientación en la elección de carrera.
 - Gestión de adaptación en cuanto a tiempo y espacios para examen de admisión.
 - Asesoría a tutores y docentes para apoyar al estudiante con discapacidad, como acompañamiento, durante su permanencia en la Universidad.
 - Material adaptado a la discapacidad.
3. Servicio de Voluntarios UNADIS
 - Asesorar a los voluntarios respecto de la atención de la discapacidad.

4.5 Organigrama de la UNADIS

El organigrama representa de manera gráfica el funcionamiento de la UNADIS. Primero se presentan los asesores de la UNADIS, profesores de la Universidad de Almería y de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, quienes a su vez han sido los promotores de la creación de este espacio de atención. Después el grupo de gestión, que corresponde a aquellos que operarán la unidad, se conforma por un coordinador, quien debe desempeñar las tareas pertinentes y necesarias para lograr los objetivos de la UNADIS, bajo su cargo una secretaria que apoyará en dichas tareas.



El Consejo técnico se conforma por un educador especial, psicólogo y trabajador social, quienes a partir de sus perfiles profesionales brindarán recomendaciones para responder a las necesidades y particularidades de los estudiantes con discapacidad en su trayecto universitario, se considera que los momentos de participación corresponderán en el ingreso y en la definición del tipo de respuesta educativa a brindar. El equipo de asesores por discapacidad apoyarán en la definición del tipo de respuesta educativa a brindar, en función de la discapacidad de los estudiantes, buscando brindar orientaciones que beneficien la autonomía del estudiante, así como estrategias de estudio pertinentes, acompañadas por el uso de materiales adaptados y tecnológicos que beneficien sus procesos de aprendizaje.

Finalmente, la intención del comité de seguimiento, el cual será permanente en las Instituciones de Educación Superior, consistirá en mantener comunicación directa con aquellas instituciones que matriculen estudiantes con discapacidad, para orientar y asesorar los procesos de inclusión. En este sentido las tareas que desarrollen tanto el consejo asesor como el grupo de gestión, beneficiarán directamente al comité de seguimiento, pero a su vez este comité puede hacer señalamientos de las necesidades que considere prioridad para atenderse.

Capítulo 5

Guía para la atención de estudiantes con discapacidad motriz en las instituciones de educación superior

Francisco Alvarado García¹
Sacnite Jiménez Canseco²

5.1 Discapacidad

5.1.1. Concepto de discapacidad motriz

La discapacidad motriz es una alteración en el aparato motor, derivada de un anormal funcionamiento en el Sistema Nervioso Central (SNC), óseo-articular, muscular, dependiendo del grado de afección limita algunas de las actividades de la vida diaria humana. Esta alteración puede ser total o parcial, congénita o adquirida.

5.1.2 Tipos de discapacidad motriz

En la discapacidad motriz existe una diversidad de alteraciones en el aparato motor, con base a su afección directa. La tipología es variada como lo demuestra la clasificación de Toledo (1985):

1 Universidad Iberoamérica (DF), México.

2 Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Etiología y características de la lesión	Parálisis cerebral Traumatismos craneoencefálicos Espina bífida Lesiones medulares Miopatías Lesiones óseo articulares	Las causas de esta discapacidad son variadas, por lo tanto las consecuencias también lo son para cada individuo en la capacidad de realizar movimientos que sean precisos, ágiles y coordinados.
Zona afectada	Miembros superiores Miembros inferiores Órganos fonoarticulatorios	En este grupo se encuentran desde personas con movilidad reducida hasta una falta de movilidad total, misma que impiden su participación social y educativa.
Momento de aparición	Congénita o adquirida	Las consecuencias funcionales pueden ser diferentes según el momento de la aparición, ésta puede ser congénita o adquirida durante la vida.

Según la topografía corporal, se distingue entre:

Monoplejía	Afecta a una sola extremidad.
Hemiplejía	Afecta a los dos miembros de un mismo lado del cuerpo.
Diplejía	Cuando están más afectados las piernas que los brazos.
Paraplejía.	Paraplejía. Afecta a los miembros inferiores.
Triplejía	Triplejía. Afecta a tres miembros.
Tetraplejía	Tetraplejía. Afecta a las cuatro extremidades.

Las discapacidades motrices antes mencionadas son de las más conocidas, sin embargo el ámbito universitario las que se presentan con mayor frecuencia son la parálisis cerebral, espina bífida y otras discapacidades derivadas de accidentes.

5.2 ¿Quiénes son los estudiantes con discapacidad motriz?

Los estudiantes con discapacidad motriz son un grupo de personas que tienen como característica una limitación en alguno de sus miembros superiores e inferiores o articulaciones que les impide una movilidad adecuada.

Es importante señalar que no tienen ningún tipo de limitación a nivel cognitivo, por lo tanto son capaces de aprender al igual que los demás estudiantes aunque para su aprendizaje sea necesario recurrir a ayudas tecnológicas y arquitectónicas.

5.3 Implicaciones de los alumnos con discapacidad motriz

5.3.1 Implicaciones en el desarrollo motriz

Las diversas causas de la discapacidad, el grado de afectación en la ejecución y coordinación de movimientos y el momento de su aparición, pueden condicionar el rendimiento académico del estudiante. Pero será el contexto de aprendizaje el que determine las limitaciones reales y las barreras que pueden restringir su participación. Algunas de sus implicaciones son:

Implicaciones en la motricidad gruesa (desplazamiento y control postural). Los estudiantes presentan dificultades para moverse con soltura, debido a alteraciones en el control postural o en las habilidades propias de la acción de deambulación. Esto explica que muchos estudiantes encuentren barreras para la participación en actividades presenciales formativas. Además, las alteraciones en la motricidad pueden desencadenar problemas para mantenerse en una misma posición por lapsos de tiempo muy largo.

Implicaciones en la motricidad fina.

En los casos donde se ve afectada la movilidad de los miembros superiores, los estudiantes pueden tener limitaciones en la motricidad fina, por lo que presentan dificultades para realizar las acciones que

requieren un movimiento controlado de los músculos de las manos, como es el caso de la escritura o la manipulación de los libros u otros materiales didácticos, así como en la participación de actividades que requieran de detalles muy minuciosos durante el proceso de enseñanza aprendizaje de su institución (Andreu y Navas, 2010).

5.3.2 Implicaciones en la comunicación e interacción

En algunos casos los problemas motrices afectan también la expresión oral. La lengua es un músculo que necesita de movimiento para reproducir el sonido adecuado para cada fonema; sin este movimiento, el lenguaje hablado puede ser limitado o incomprensible.

Es por ello que para los estudiantes con discapacidad motriz hablar representa un gran esfuerzo debido a la lentitud en ejecutar y coordinar lo movimiento buco-fonatorios con la respiración, lo que dificulta el proceso de comunicación e interacción con los pares. Esta dificultad se vuelve aún mayor cuando no puede ser compensada por el recurso de la escritura.

Atendiendo a las necesidades de los estudiantes con discapacidad motriz, en el siguiente apartado se enumeran algunas recomendaciones para apoyar el trabajo en el aula.

5.4 Ayudas

Cubrir las necesidades de los estudiantes con discapacidad motriz en su integración escolar y social se ha convertido en un aspecto importante, por ello en este apartado se señalan las acciones que se deben llevar a cabo en las instituciones educativas para cubrir estas necesidades.

5.4.1 Acceso, permanencia, egreso y titulación

- Proporcionar al estudiante con discapacidad motriz toda la información acerca de los programas educativos que brinde la institución.

- Mostrar las instalaciones haciendo un recorrido por la institución.
- Tomar en cuenta que su lenguaje en ocasiones es incomprensible, por lo tanto tratar de darle tiempo para que se exprese.
- Conocer en profundidad la discapacidad del alumno, así como sus necesidades para el acceso a la institución.
- Informarle en cada nuevo ciclo escolar sobre las materias, aulas y horarios en los que recibirá clase, procurando que éstas las reciba en las aulas de la planta baja y lo más cercanas posible, evitando así el desgaste físico de traslado de un edificio a otro.
- Asignarle un tutor que tenga disposición para orientarlo en el manejo de los espacios en la institución. Prever que posiblemente el tutor necesite más tiempo para orientarlo en sus aprendizajes.
- Ofrecer a los estudiantes el uso de las nuevas tecnologías (mouse pulsador, mouse Jostick, etcétera), comunicadores de voz y grabadoras.
- Adaptar el acceso a las aulas e institución en general (rampas, barandales, etcétera).
- Informar sobre las formas y proceso de titulación.

5.4.2 Institución

En una institución donde se matriculen estudiantes con discapacidad motriz se deben eliminar todas aquellas barreras arquitectónicas que impida al estudiante desplazarse con total autonomía. Algunas de las acciones a desarrollar son:

- Lápices y rotuladores gruesos o con adaptaciones.
- Suelos lisos y antideslizantes, evitando desniveles.
- Eliminar escalones de entradas, instalando pequeñas rampas de 8% de pendiente suave, que favorezcan que los estudiantes puedan acceder y circular autónomamente.
- Pasillos lo suficientemente amplios con pasamanos o barandales laterales a 90 cm de altura. Es necesario que estos pasamanos sean redondeados, estén separados de la pared unos cuatro

centímetros y colocados a dos alturas para aquellos alumnos que presenten marcha inestable.

- Puertas de entrada amplias de más de 80 cm. (aulas, bibliotecas, centros de cómputo, cafeterías, sanitarios) con manija en forma de palanca para entrar sin dificultad.
- Rampas de acceso con una inclinación máxima del 8%.
- Interruptores y enchufes accesibles a 90 cm de altura, ubicados en la primera fila cerca de la puerta.
- Sanitarios con asideros a ambos lados, lavabo sin pedestal, grifo monomando, etcétera.
- Las instituciones con edificios de dos niveles o más deberán considerar los grupos con algún estudiante con discapacidad motriz para que éste se ubique siempre en la planta baja.
- En la biblioteca tomar en cuenta que los pasillos deben tener más de 80 cm. entre estante y estante, y entre mesa y mesa, para facilitar el paso con silla de ruedas.
- El personal encargado de la biblioteca deberá orientar y apoyar al estudiante con discapacidad motriz en caso de no poder tomar los libros, llevándolos hasta su lugar.
- El centro de cómputo deberá contar con computadoras con software y hardware adaptado (mouse pulsador, mouse Jostick, etcétera), comunicadores de voz y grabadoras.
- De contar con cafetería, tomar en cuenta la medida de las puertas que se menciona en líneas anteriores, rampas y sanitarios accesibles.
- Adaptar un espacio dentro del aula donde se posicione el alumno con discapacidad motriz.

5.4.3 Aprendizaje en el aula

- Es conveniente situar al estudiante a un lado de la puerta, facilitándole así la entrada y salida.
- Lápices y rotuladores gruesos o con adaptaciones.
- Se recomienda dejar espacios amplios entre filas y pasillos para

que el estudiante pueda pasar fácilmente y acceda de manera adecuada a su sitio.

- Cuando se realicen trabajos en equipo tomar en cuenta que los materiales estén cerca para evitar desplazamientos innecesarios.
- La mesa de trabajo deberá tener una altura adecuada para que quepa la silla y una extensión suficiente que permita tener el material.
- En caso de traslado de un edificio a otro, permitir la entrada 10 ó 15 minutos después de haber comenzado la clase en consideración a que el desplazamiento del estudiante con discapacidad motriz es lento.
- Facilitar con antelación el material a impartir o un guión del mismo en el formato que requiera el estudiante, por ejemplo CD para aquellos que tienen afectada la movilidad de los miembros superiores.
- Posibilitar el uso de tecnología de ayuda que le permita al estudiante tomar apuntes (grabadora, ordenador, programas de reconocimiento de voz) y otros materiales específicos (como el atril, el adaptador para escribir, entre otros).
- Facilitar el empleo de sistemas alternativos de comunicación para garantizar la participación del estudiante en el aula.

5.4.4 Orientaciones para la convivencia

Para favorecer la convivencia con los estudiantes con discapacidad motriz debemos tener presente lo siguiente:

- No se deben manifestar atenciones especiales ni actitudes compasivas ni de sobreprotección, sino promover actitudes de cooperación, colaboración y aceptación. Para ello pueden utilizarse agrupamientos flexibles (trabajo en equipo, trabajo cooperativo) y estrategias de tutor-compañero (aprendizaje mediado por el par).

- Fomentar la colaboración de los compañeros a través del préstamo de apuntes y el trabajo en equipo.
- Tomar en cuenta que el lenguaje de los estudiantes con discapacidad motriz en ocasiones es poco entendible, por lo que es necesario darle tiempo para que se exprese.
- Dirigirse siempre al estudiante con discapacidad, no a quien lo apoya en su tránsito.
- Evitar colocarse detrás del estudiante con discapacidad motriz al hablar para que éste no dé vuelta con la silla de ruedas o gire la cabeza.
- No empujar la silla tratando de no chocar.
- Dejarles que ayuden llevando algo y permitirles que demuestren su capacidad de participación.
- Empujar la silla desde un lado, si vamos hablando.
- No tomar decisiones ni contestar por ellos.
- No correr en rampas.
- Tener prudencia y paciencia al cruzar la calle.

5.4.5 Profesorado

- Utilizar cualquier forma de desplazamiento siempre que no sea contraproducente y facilite la interacción y aprendizaje del estudiante.
- Facilitar el uso de grabadoras, apuntes previos, ordenador personal, etcétera.
- Fomentar la colaboración de los compañeros a través del préstamo de apuntes, la elaboración conjunta de trabajos, etcétera.
- En cuanto a los trabajos, si son individuales proporcionar extender los tiempos tanto para su elaboración como para su exposición oral.

Cuando el estudiante participe oralmente y su grado de afectación en la expresión oral sea significativo, se deben tener presentes algunos aspectos básicos:

- Mirar al estudiante de frente y apoyarse en sus gestos para facilitar la comprensión de su mensaje.
- Realizar preguntas de respuesta corta que no supongan un gran esfuerzo del estudiante.
- Respetar el ritmo de emisión.
- Permitir en clase la utilización de comunicadores y otros apoyos técnicos para la comunicación que el alumno pueda necesitar.

Ante la evaluación de los estudiantes con discapacidad motriz es conveniente tener presente los siguientes aspectos básicos:

- Utilizar, siempre que sea posible, las mismas técnicas de evaluación empleadas con sus compañeros (exámenes escritos, orales y trabajos).
- Proporcionar información sobre los temas a tratar en el examen y sus requisitos, así como criterios de valoración.
- Para la realización de un examen escrito respetar el tamaño de las grafías del estudiante, si su problema radica en las manos.
- Tomar en cuenta que los espacios de respuesta serán mayores que el resto de los exámenes.
- Adaptar el tiempo o la modalidad de examen (test, preguntas cortas, examen oral) cuando la limitación funcional del estudiante le provoque un ritmo de escritura más lento
- Promover el apoyo por parte de un acompañante para la lectura y escritura de exámenes.
- Permitir al estudiante con discapacidad motriz la salida al sanitario durante el examen, siempre que sea necesario por motivos relacionados con su discapacidad.

Capítulo 6

Guía para la atención de estudiantes con discapacidad auditiva en las instituciones de educación superior

Rafaela Gutiérrez Cáceres¹
Antonio Luque de la Rosa

6.1 Discapacidad

6.1.1 Concepto de discapacidad auditiva

A partir de un modelo social, la discapacidad se plantea como una condición restrictiva desde la óptica funcionalista de una sociedad que se pretende perfecta, sin embargo es conveniente señalar que toda persona, desde el momento de nacer, tiene por decreto los mismos derechos que las demás, lo que la convierte en un ser libre y con igualdad de oportunidades. De esta manera, la discapacidad auditiva es vista como un fenómeno cultural conformado por una comunidad sorda que se enfrenta a una barrera de comunicación con el resto de la sociedad (Gutiérrez, 2012).

No dejando de lado un enfoque médico, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1980) define a la discapacidad auditiva como la pérdida completa de la audición en uno o ambos oídos. Por defecto de audición se entiende una pérdida completa o parcial de la capacidad de oír, según el nivel y la parte del oído afectada se da

¹ Universidad de Almería

el nombre de sordera o hipoacusia. Por lo tanto la persona con discapacidad auditiva se ve en la necesidad de recurrir a alternativas educativas, tecnológicas o médicas que le permitan compensar su deficiencia, tales como el aprendizaje del lenguaje de señas, la utilización de audífonos o intervenciones quirúrgicas.

Por otra parte, la Confederación Española de Personas Sordas (FIAPAS, 1990) menciona que la audición es la vía principal a través de la cual se desarrolla el lenguaje y el habla. Es importante su detección a edades tempranas para que no se vea afectado el desarrollo lingüístico y comunicativo de la persona, sus procesos cognitivos y consecuentemente su integración educativa, social y laboral.

6.1.2 Tipos de discapacidad auditiva

Para definir los tipos de discapacidad auditiva se ha retomado la clasificación del Bureau Internacional de Audiología (BIAP, s/f):

Audición normal	Umbral de audición (0-20 dB). La persona no tiene dificultades en la percepción de la palabra.
Hipoacusia leve o ligera (20-40 dB)	La voz débil o lejana no es percibida. En general el niño es considerado como poco atento y su detección es importantísima antes y durante la edad escolar.
Hipoacusia media o moderada (40-70 dB)	El umbral de audición se encuentra en el nivel conversacional medio. El retraso en el lenguaje y las alteraciones articulatorias son muy frecuentes en edad temprana.
Hipoacusia severa (70-90 dB)	Es necesario elevar la intensidad de la voz para que ésta pueda ser percibida. El niño presentará un lenguaje muy pobre o carecerá de él.
Hipoacusia profunda o sordera (más de 90 dB)	Sin la rehabilitación apropiada, estos niños no hablarán, sólo percibirán los ruidos muy intensos y será, casi siempre, más por la vía vibrotáctil que por la auditiva.
Cofosis o anacusia	Pérdida total de la audición. Se puede decir que son pérdidas excepcionales.

Es importante señalar que no todas las personas con discapacidad auditiva son iguales, lo importante es tomar en cuenta sus necesidades educativas, sociales y laborales aunque estas necesidades puedan ser semejantes en algunos casos.

6.2 ¿Quiénes son los estudiantes con discapacidad auditiva?

Los estudiantes con discapacidad auditiva son aquellos que presenta pérdida de la audición, lo cual limita su interacción comunicativa oral con el resto de sus compañeros al mismo tiempo que les dificulta la adquisición del aprendizaje si no cuentan con algún tipo de apoyo. Desde un enfoque educativo, los estudiantes con discapacidad auditiva se clasifican en dos grandes grupos: los hipoacúsicos y los sordos.

Los hipoacúsicos cuentan con restos auditivos que les permite adquirir un lenguaje oral por medio de la audición y desempeñarse de manera normal en el lenguaje oral y en su aprendizaje durante su vida, aunque algunas veces tengan que utilizar alguna prótesis auditiva.

Los sordos tienen mayor dificultad de adquirir el lenguaje oral, por lo tanto es indispensable la adquisición de un lenguaje manual o de señas que les permita la comunicación con el resto de las personas para su aprendizaje.

6.3 Implicaciones de los alumnos con discapacidad auditiva

A continuación se mencionan algunas de las implicaciones que presentan los estudiantes con discapacidad auditiva en el desarrollo de la lengua oral y escrita y en el desarrollo de la interacción y la comunicación.

6.3.1 Implicaciones del desarrollo de la lengua oral y escrita

Como ya se ha mencionado, la discapacidad auditiva tiene como consecuencia la limitación de la comunicación oral de forma normal,

por lo tanto pueden presentar algunas alteraciones fonéticas, problemas de articulación, nasalización excesiva, o bien, variaciones prosódicas y alteraciones estructurales de la sintaxis.

A continuación se mencionan algunas de las limitaciones que presentan los estudiantes con discapacidad auditiva.

Vocabulario reducido en la comprensión y expresión hablada y escrita, mostrando mayores carencias en lo que se refiere a contenidos figurativos y metafóricos.
Dificultades en el uso y la comprensión de construcciones sintácticas y nexos, tanto en el lenguaje hablado como en el escrito.
La producción del habla puede resultar ininteligible por praxis inadecuadas, no hace distinción entre sílabas acentuadas, además de tener dificultades para coordinar el control de la respiración con el habla.
La comprensión escrita que alcanzan suele ser fragmentaria, centrándose en parte de la información que contiene el texto, pero sin lograr la comprensión global del mismo.
La producción escrita se caracteriza por el empleo de frases muy esquematizadas en las que predominan las palabras de contenido (nombres, verbos y algunos adjetivos), además son frecuentes los errores gramaticales (Andreu & Navas, 2010).

6.3.2 Implicaciones en el desarrollo de interacción y comunicación

Como se ha señalado, la limitación de los estudiantes con discapacidad auditiva radica en la comunicación con sus pares por el hecho de no tener un código común que les permita su relación, interacción e intercambio de información. Algunas de las limitaciones de interacción y comunicación son:

- Uso de lengua de signos.
- Carácter temporal e inmediato.

- Ausencia de un código en común entre personas sordas y oyentes.
- Dificultad de atención dividida.
- Limitación al acceso de la información.

Atendiendo a las necesidades de los estudiantes con discapacidad auditiva, en el siguiente apartado se hacen algunas recomendaciones que pueden apoyar el trabajo en el aula (Andreu & Navas, 2010).

6.4 Ayudas

Cubrir las necesidades de los estudiantes con discapacidad auditiva en su integración escolar y social se ha convertido en un aspecto importante, por ello en este apartado se señalan algunas de las acciones que se deben llevar a cabo en las Instituciones de Educación Superior para cubrir estas necesidades.

6.4.1 Acceso, permanencia, egreso y titulación.

- Cualquier persona que se comunique con el estudiante con discapacidad auditiva debe mantener la boca libre de obstáculos, por ejemplo bolígrafos, mano, chicles.
- Intentar hablar de cerca, colocarse frente a la luz natural, tener el rostro despejado (sin barba ni bigote).
- Proporcionar toda la información acerca de los programas educativos que brinde su institución de forma escrita.
- Mostrar las instalaciones haciendo un recorrido por la institución.
- Conocer en profundidad la discapacidad del alumno, así como sus necesidades para el acceso a la institución.
- Informarle en cada nuevo ciclo escolar sobre las materias, aulas y horarios en los que recibirá clase de forma escrita o esquematizada.
- Asignarle un tutor que tenga buena disposición para orientarle en el aprendizaje de las asignaturas y le sugiera más bibliografía para que comprenda mejor los contenidos. Además prever que

posiblemente el tutor necesite más tiempo para orientarlo en sus aprendizajes.

- Ofrecer a los estudiantes el uso de las nuevas tecnologías (amplificadores auditivos, correo electrónico, foros) y las adaptaciones de accesibilidad en las aulas e institución en general.
- Informar de manera escrita las formas y proceso de titulación.

6.4.2 Institución

- Adecuar las instalaciones (aulas, salas audiovisuales, bibliotecas, patios, canchas deportivas) de forma que los alumnos con discapacidad puedan acceder a ellos.
- Dependiendo del grado de pérdida auditiva, intentar utilizar todos los medios tecnológicos para que el alumno aproveche su audición al máximo (en el caso de la hipoacusia utilizar un emisor de frecuencia modulada, un aro magnético, etc.).
- Reservar un puesto en primera fila, cuidando la iluminación y la visión.
- Si el estudiante con discapacidad auditiva habitualmente se comunica en lengua de signos se le debe facilitar un intérprete, a quien se le podría adelantar los temas específicos de la materia, para que prevea su traducción al lenguaje signado.
- Utilizar los pizarrones para los avisos culturales, deportivos, académicos, entre otros, de forma escrita en la institución.

6.4.3 Aprendizaje en el aula

- Al momento de hablar, mantener la boca libre de obstáculos, como por ejemplo bolígrafos, mano, chicles.
- Intentar hablar de cerca, colocarse frente a la luz natural, tener el rostro despejado (sin barba ni bigote), no dar explicaciones mientras camina.
- Presentar toda la información posible en soporte visual: fotografías, diapositivas, vídeo/DVD.

- Informar con claridad, de forma regular y sistemática, acerca de las actividades que ha de realizar.
- No hablar ni escribir en el pizarrón dando la espalda al estudiante. Todo ello favorecerá que el alumno o alumna pueda hacer una adecuada lectura labiofacial.
- Si la persona sorda habitualmente se comunica en lengua de signos se le debe facilitar un intérprete, a quien se le podría adelantar el vocabulario específico de la materia para que prevea su traducción al lenguaje signado.

6.4.4 Orientaciones para la convivencia

Para la convivencia con los estudiantes con discapacidad auditiva debemos tener presente lo siguiente:

- No se deben manifestar atenciones especiales ni actitudes compasivas ni de sobreprotección, sino promover actitudes de cooperación, colaboración y aceptación. Para ello pueden utilizarse agrupamientos flexibles (trabajo en equipo, trabajo cooperativo), estrategias de tutor-compañero (aprendizaje mediado por el par).
- Al momento de hablar mantener la boca libre de obstáculos, por ejemplo bolígrafos, mano, chicles.
- Intentar hablar de cerca, colocarse frente a la luz natural, tener el rostro despejado (sin barba ni bigote).
- Fomentar en clase el apoyo entre iguales, de manera que haya compañeros que ayuden y apoyen al alumno con discapacidad auditiva, recordándole fechas, trabajos, apuntes, etcétera, trabajando en grupo y explicándole determinadas situaciones que no comprenda u órdenes del profesor que no se han entendido con claridad.
- Cuando el estudiante con discapacidad auditiva participe en trabajos de grupo, sus compañeros deben tener en cuenta las mismas adaptaciones de comunicación que los profesores.

- Si estamos detrás de él y queremos llamar su atención, le damos un toque suave en el hombro con la mano.
- Si hablamos con él al mismo tiempo que vamos andando, nuestra cabeza debe estar girada para que pueda leer bien los labios.

6.4.5 Profesorado

- Cuando el profesor explique debe mantener la boca libre de obstáculos, por ejemplo bolígrafos, mano, chicles, etcétera. Asimismo se procurará hablar siempre de frente, buscando la mayor iluminación posible.
- Intentar hablar de cerca, colocarse frente a la luz natural, tener el rostro despejado (sin barba ni bigote).
- Evitar largos periodos de exposición oral durante la clase, intentando distribuirlos con esquemas.
- Construir frases breves y concisas, no gritar.
- Entregar por escrito la programación y apuntes de la asignatura con antelación y facilitar de manera impresa el material didáctico empleado en la clase, por ejemplo, presentaciones en power point, video, etcétera.
- Si se va a utilizar el video como recurso didáctico, conseguir vídeos subtitrados.
- Cuando el estudiante con discapacidad auditiva tenga que realizar trabajos individuales, asegurarse de que realmente ha comprendido la consigna y proporcionarle la información acerca de los textos y las herramientas multimedia disponibles en la institución para acceder a ellos.
- Cuando el estudiante con discapacidad auditiva participe en trabajos de grupo, sus compañeros deben tener en cuenta las mismas adaptaciones de comunicación que los profesores.
- Utilizar el pizarrón del aula para los comunicados, trabajos o tareas.

Ante la evaluación de los estudiantes con discapacidad auditiva es conveniente tener presente los siguientes aspectos básicos:

- Utilizar siempre que sea posible las mismas técnicas de evaluación empleados con sus compañeros (exámenes escritos, orales, trabajos).
- Proporcionar información sobre los temas a tratar en el examen y sus requisitos, así como criterios de valoración.
- Incrementar en un 25% el tiempo normal de examen, si el alumno lo solicita.
- Para la realización de un examen oral es posible que el estudiante necesite una intérprete de lengua de signos.
- En un examen escrito el estudiante puede encontrar dificultades para comprender algún ítem, por este motivo es conveniente redactar el examen con frases sencillas y evitando, en lo posible, el uso de pronombres.
- Para resolver dudas durante un examen, explicar el contenido con otras palabras, vocalizando claramente o volver a escribir la pregunta en ese momento con una estructura lingüística más sencilla.
- Permitir el uso de ayudas técnicas como amplificadores auditivos.

Capítulo 7

Guía para la atención de estudiantes con discapacidad visual en las instituciones de educación superior.

Javier Loredó Enriquez¹
Carmen García Varillas²

7.1 Discapacidad

7.1.1 Concepto de discapacidad visual

La discapacidad visual es la restricción o disminución de la visión, ésta puede ser total o débil pero finalmente restringe una visión normal, puede ser originada de manera congénita, vírico, traumático, accidental o por enfermedad.

Se caracterizan por tener dañada, en mayor o menor grado, la capacidad visual. Aunque otros factores son susceptibles también de ser utilizados en la evaluación de la función visual (tales como la motricidad ocular, la visión cromática, la sensibilidad al contraste, la visión nocturna, etcétera), para cuantificar el grado de ceguera o debilidad visual se utilizan, principalmente, dos variables:

<i>Agudeza visual</i>	Habilidad para discriminar claramente detalles finos en objetos o símbolos a una distancia determinada.
<i>Campo visual</i>	Capacidad para percibir el espacio físico visible cuando el ojo está mirando a un punto fijo.

¹ Universidad Iberoamericana (DF), México.

² Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Las personas con discapacidad visual total no reciben ninguna información visual, muchas veces los médicos la diagnostican como no percepción de la luz (NPL). Las personas con debilidad visual, aun con lentes, ven significativamente menos que una persona con vista normal.

7.1.2 Tipos de discapacidad visual

Habitualmente se utiliza el término discapacidad visual para englobar a todos las afecciones oculares, sin embargo son necesidades educativas diferentes y, por tanto, que requieren de intervenciones educativas igualmente diversas. A continuación se muestra la clasificación de la discapacidad visual según su afección y nombre correcto (Colenbrander, 1999).

Moderada	Los estudiantes con discapacidad visual moderada pueden realizar tareas visuales usando ayudas especiales e iluminación adecuada casi como cualquier persona sin problemas de visión.
Severa	Los estudiantes con discapacidad visual severa requieren más tiempo para realizar tareas visuales, poner más esfuerzo y ser menos preciso aun empleando apoyos ópticos.
Profunda	A los estudiantes con discapacidad visual profunda les resulta difícil realizar tareas visuales y no pueden hacer nada que exija visión fina o de detalle.
Ceguera	Refiere la ausencia total de la visión

Una vez conocida esta clasificación, se pretende que las acciones siguientes a realizar vayan encaminadas a la atención de calidad de las personas con discapacidad visual.

7.2 ¿Quiénes son los estudiantes con discapacidad visual?

Los estudiantes con discapacidad visual tienen limitadas sus posibilidades de movimiento, situación que impide el conocimiento

de su medio y los hace dependientes de los demás en determinadas situaciones, como en espacios nuevos o por posibles cambios en un lugar que ellos ya conocían; así como en todo lo que esto conlleva en el plano de las relaciones y actividades sociales. En el caso de los estudiantes que presentan discapacidad visual de nacimiento, éstos no logran adquirir referencias visuales sobre sí mismos y de la realidad lo que obstaculizan la creación de un "yo" independiente; lo que en ocasiones los lleva a refugiarse en fantasías de la realidad y a una tendencia a la rigidez de actuación y pensamiento.

Las manos de los estudiantes con discapacidad visual no sólo son el órgano de prensión, sino también de conocimiento, esta función es conocida como percepción háptica (tacto en movimiento). De la misma manera los estudiantes mantienen en alerta sus otros sentidos para recoger toda la información posible del entorno en que se mueve y saber interpretarlo.

A la hora de la realización de las tareas se da con mayor lentitud tanto para obtener información como de sintetizar lo trabajado. Estos estudiantes son capaces de hacer cosas que realizan los videntes, aunque con otro tipo de apoyos y mayor esfuerzo para lograrlas.

7.3 Implicaciones de los estudiantes con discapacidad visual

7.3.1 Implicaciones en la orientación y movilidad

El sentido de la vista procesa adecuadamente toda la información del entorno y permite a la persona moverse y orientarse con libertad, lo que representa un papel central en su autonomía y desenvolvimiento. Por tanto, la alteración visual conlleva dificultades para conocer el espacio y los objetos que en él se encuentran, así como para moverse de forma autónoma.

Si trasladamos esta dificultad al contexto universitario, se puede señalar que los estudiantes con discapacidad visual tienen problemas para realizar exámenes escritos en tinta, moverse con

libertad por la institución, realizar actividades que requieran terminados a detalle, etcétera. Es evidente que estas restricciones estarán íntimamente ligadas a las condiciones del entorno que pueden favorecer o perjudicar al estudiante.

Para conocer el espacio que les rodea y desplazarse de forma autónoma, los estudiantes con discapacidad visual desarrollan una serie de aprendizajes, utilizando otros sistemas sensoriales como son el tacto y el oído. Estos aprendizajes resultan enormemente funcionales siempre que el espacio esté configurado arquitectónicamente sin barreras y cuente con indicadores apropiados (mapas táctiles, ampliados en tamaño, etcétera). Los recursos más utilizados para facilitar la orientación y la movilidad son los perros guía, los bastones y las tecnologías de señalización (Andreu & Navas., 2010).

7.3.2 Implicaciones en la comunicación y el acceso a la información

Generalmente el estudiante con discapacidad visual no difiere mucho del resto de los estudiante en el lenguaje, frecuentemente se observan los mismos rasgos característicos tanto en las producciones orales como en las escritas, aunque ellos utilicen un sistema diferente de comunicación escrita: el Braille. En algunos casos los estudiantes con discapacidad visual suelen presentar dificultades relacionadas con la expresión oral y escrita, dando en construcciones excesivamente sintéticas y otras veces sobrecargadas.

En los estudiantes ciegos de nacimiento o que perdieron la vista a muy temprana edad, el concepto de los seres y objetos está ausente de imágenes visuales a diferencia de quienes han perdido la vista a edades avanzadas. Esta idea ha impulsado a muchos científicos a decir que en el lenguaje de los ciegos de nacimiento se da un alto grado de verbalismo, sin embargo la investigación no siempre ha confirmado esta hipótesis y apunta hacia la idea de que

los diferentes tipos de verbalismo (salvo el caso de la ecolalia crónica) no influyen significativamente en la competencia lingüística general, por lo que no tienen por qué suponer limitación alguna en el intercambio de información o en el proceso de aprendizaje respecto de su visión.

Por otro lado, algunos estudiantes con discapacidad visual utilizan a menudo el lenguaje con el fin de controlar y conocer el entorno; emplean numerosas preguntas para adquirir información que no conocen o utilizan argumentos relacionados con aspectos visuales que realmente desconocen para aproximarse al mundo que no ven.

Con respecto al acceso a la información visual, en función del grado en el que esté alterada la visión, los estudiantes con discapacidad visual tendrán dificultades para acceder a la información a través de códigos gráficos, la escritura y representaciones visuales, como las imágenes, partiendo de que la mayoría de los contenidos curriculares se transmiten a través de textos escrito e imágenes y que el 90% de las evaluaciones se realizan bajo este criterio, aunado al desconocimiento del profesorado sobre el sistema alterno de comunicación que estos estudiantes utilizan para su aprendizaje (Andreu & Navas, 2010).

Atendiendo a las características e implicaciones de los estudiantes con discapacidad visual sobre sus necesidades, en el siguiente apartado se hacen algunas recomendaciones para apoyar el trabajo en el aula.

7.4. Ayudas

Cubrir las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual en su integración escolar y social se ha convertido en un aspecto importante, lo que nos hace reflexionar sobre las acciones que se deben llevar a cabo en las instituciones educativas para cubrir sus necesidades y optimizar su aprendizaje.

7.4.1 Acceso, permanencia, egreso y titulación

- Proporcionar toda la información acerca de los programas educativos que brinde la institución.
- Mostrar las instalaciones haciendo un recorrido por la institución con apoyo de profesional especializado, para el conocimiento de las zonas y espacios educativos donde se desenvolverá el estudiante con discapacidad visual, así como de sus configuraciones arquitectónicas (rampas, escaleras, muros, etcétera) a fin de favorecer sus desplazamientos con autonomía, seguridad y eficacia.
- Conocer en profundidad la discapacidad del estudiante así como sus necesidades para el acceso a la institución.
- Informarle en cada nuevo ciclo escolar sobre las materias, aulas y horarios en los que recibirá clase, procurando que sus clases las reciba en las aulas de la planta baja y lo más cercanas que se pueda, evitando así el traslado de un edificio a otro.
- Asignarle un tutor que tenga disposición para orientar al estudiantes con discapacidad visual en el aprendizaje de las asignaturas. Prever que posiblemente el tutor necesite más tiempo para orientarlo en sus aprendizajes.
- Ofrecer a los estudiantes el uso de las nuevas tecnologías (supernova, programas parlantes, etcétera), grabadoras, entre otras.
- Prever adaptaciones de accesibilidad en las aulas e institución en general (rampas, barandales, etcétera).
- Informar sobre las formas y proceso de titulación.

7.4.2 Institución.

En la institución donde se matriculen estudiantes con discapacidad visual es necesario hacer algunos cambios que favorezcan su permanencia y aprendizaje.

- Modificar las condiciones físico ambientales de la institución, eliminando obstáculos como mobiliario en pasillos transitables y accesorios o elementos de seguridad (extintores colgados de la pared a la altura del tronco/cabeza); así como mejorar los pisos, procurando que no tengan baches o cables atravesados por los pasillos o en las aulas.
- Suprimir escalones de entradas y accesos, e instalar pequeñas rampas de pendiente suave que favorezcan que los estudiantes con discapacidad visual puedan acceder y circular autónomamente.
- El centro de cómputo deberá contar con software supernova, zoom text o jaws para que los estudiantes puedan acceder a esta tecnología al igual que a la información.
- De ser necesario colocar señalamientos en braille y darlos a conocer a estos estudiantes.

7.4.3 Aprendizaje en el aula

- La ubicación del estudiante con discapacidad visual en el aula debe responder a criterios de accesibilidad. Esto significa que se le coloque en un lugar donde pueda obtener el máximo aprovechamiento de su resto visual (cercanía idónea, iluminación adecuada basada en los principios de mínimo resplandor/reflejo y máximo contraste), es decir, en función del déficit visual se le debe proporcionar al estudiante una posición en las filas delanteras del aula para favorecer la toma de apuntes y el seguimiento de la clase en general.
- Evitar que carteras, mochilas y carpetas se coloquen en los pasillos de la clase.
- La organización de los elementos materiales y espaciales dentro del aula debe ser fija y estable. Se le debe explicar al estudiante su ubicación y ayudarle en su comprobación, de igual forma es recomendable que los compañeros no cambien de lugar continuamente para lograr su ubicación.

- En caso de que sea necesario y se deba cambiar de sitio algún material o mobiliario, deberá informarse al estudiante y proporcionarle puntos de referencia claros y conocidos por él para que pueda re-orientarse y explorar las modificaciones.
- Aconsejar al estudiante con baja visión que se coloque en las primeras filas.
- El lugar que se le asigne debe ser suficientemente espacioso y amplio para dar cabida a sus materiales didácticos (textos braille más voluminosos), técnicos (PC hablado, Braille hablado), ópticos (auxiliares ópticos), entre otros.
- Intentar facilitar al estudiante el temario y los apuntes con antelación de manera auditiva, utilizando las adaptaciones informáticas existentes para los estudiantes con discapacidad visual que les permite un mejor acceso a la información.
- Tener disponible al inicio de curso académico la bibliografía para transcribir en formato parlante o Braille y que pueda utilizarse en el aula de forma simultánea al resto de sus compañeros.
- Cuidar que las fotocopias y todos los materiales tengan buena calidad en la impresión, especialmente importante para los estudiantes con baja visión.
- Contar con material en relieve o braille para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual.

7.4.4 Orientaciones para la convivencia

Para promover la convivencia con los estudiantes con discapacidad visual debemos tener presente lo siguiente:

- No se deben manifestar atenciones especiales ni actitudes compasivas ni de sobreprotección, sino promoverse actitudes de cooperación, colaboración y aceptación. Para ello pueden utilizarse agrupamientos flexibles (trabajo en equipo, trabajo cooperativo) y estrategias de tutor-compañero (aprendizaje mediado por el par).

- En la comunicación con los estudiantes con discapacidad visual se aprecia una escasa expresión gestual, sin embargo trate de hablarle de frente y mirándole a la cara.
- Identifíquese al saludar a un estudiantes ciego y avísele cuando se vaya.
- Cuando se dirija a la persona ciega en una conversación es necesario especificar que se quiere hablar con ella, dígaselo directamente.
- Si hemos de guiarle, ofrézcale su brazo colocándose un paso delante de él, nunca detrás, e indique en el recorrido los obstáculos con los que se encuentra: escaleras, mobiliario urbano, etcétera.
- No tomar decisiones en su lugar ni contestar por ellas.
- Para llamar la atención es suficiente un par de golpecitos suaves en el hombro.
- No gritar.

7.4.5 Profesorado

- Siempre que el profesor tenga que dirigirse a un estudiante, grupo, actividad o situación, debe hacerlo por su nombre, utilizando referencias concretas y evitando ademanes o gestos como únicas indicaciones.
- Igualmente, el profesor debe habituarse y acostumbrar a los compañeros a llamar por su nombre al estudiante con discapacidad visual cuando quieran que se dirija a un lugar determinado y darle pistas auditivas o espaciales que le ayuden a localizar el lugar, marcándole verbalmente la dirección e indicándole (sobre todo al principio) el itinerario y los obstáculos. Por ejemplo: Ven hasta mí; estoy junto a la ventana, a tu izquierda. Ven en línea recta, no hay nada por el medio.
- Se procurará la exposición de temas de forma oral más que esquematizados, incluso por el mismo profesor. Cuando se

- presenten contenidos a través de medios visuales es preciso verbalizar y/o hacer descripciones claras de lo que se expone.
- De ser necesario permitir el acceso de los perros guía o colaboradores de los estudiantes con discapacidad visual y fomentar la tolerancia dentro del aula.
 - Ser flexibles en las formas de toma de apuntes de cada uno de los estudiantes ciegos o deficientes visuales (grabadora, braille, tinta, etcétera).
 - Favorecer el uso de los equipos y dispositivos específicos de adaptación con el fin de asegurar los aprendizajes del alumno y mejorar su proceso educativo.
 - Respetar que su ritmo de aprendizaje en general es más lento.
 - Motivar al estudiante con discapacidad visual para que sea más participativo en clase y se integre de la mejor forma posible al grupo.
 - La información que visualmente y de forma inconsciente se añade a las explicaciones debemos verbalizarla. Si se utilizan soportes visuales como videos y transparencias procurar una adecuada descripción de sus contenidos.

Ante la evaluación de los estudiantes con discapacidad visual es conveniente tener presente los siguientes aspectos básicos:

- Utilizar, siempre que sea posible, las mismas técnicas de evaluación empleadas con los compañeros (exámenes escritos, orales y trabajos).
- Proporcionar información sobre los temas a tratar en el examen y sus requisitos, así como criterios de valoración.
- Adaptar los exámenes al sistema Braille. Para aquellos estudiantes que tengan restos visuales, utilizar un tamaño de letra superior al normal.
- Aplicar exámenes orales.

- Comunicar verbalmente las observaciones que se hagan por escrito.
- Incrementar en un 25 % el tiempo normal de examen.
- Incluir pruebas objetivas o preguntas de respuesta corta tipo conceptual.
- Al evaluar no considerar en su mayoría componentes visuales o sustituirlos por otros relacionados con los canales sensoriales de entrada/respuesta que el estudiante ciego sea capaz de utilizar en ese momento, por ejemplo, la vía auditiva o táctil.
- Permitir el uso de ayudas técnicas.

Bibliografía

- Aguado, A. (1995) *Historia de las deficiencias*, Escuela Libre Editorial, Colección Tesis y Praxis, Madrid.
- Aguilar, J. L., Alonso, M., Arriaza, J. C., Brea, M., Cairón, M. I., Camacho. C., & Sánchez, J. J. (2008) *Manual de Atención al alumnado con Necesidades Específicas de apoyo educativo derivadas de Discapacidad Auditiva*. Edit. Junta de Andalucía, Consejería de Educación Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
- Aguirre, P., Gil, J. M., González, J. L., Osuna, V., Polo, D. C., Vallejo, D. & Prieto, I. (2008) *Manual de Atención al alumnado con Necesidades Específicas de apoyo educativo derivadas de la discapacidad visual y sordoceguera*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
- Barnes, C., Oliver, M. y Barton, L. (eds.) (2002) *Disability Studies Today*, Polity Press, Oxford, 2002.
- Bisquerra, R. (Coord.) (1998) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- (2005) *Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- (2012) *Orientación psicopedagógica y educación emocional*. Barcelona: Praxis. Consultado el 14 de septiembre en <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/9208/1/Ea.pdf>
- 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 Vol. 4 No. 00. Pág. 1-15*

- Comisión Internacional de Educación para Todos (Banco Mundial/PNUD/UNESCO) (1990) *Conferencia Mundial de Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990*. Santiago de Chile: UNESCO/OREAALC.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2009) México, Cámara de Diputados del Heroico Congreso de la Unión. Consultado el 1 de agosto del 2012 en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Cardenas, J.M. (Coord.) (2010) *La Universidad latinoamericana en discusión*. Caracas, Venezuela. Ed. UNESCO.
- Casillas, M., Chain, R., Y Jácome, N. (2007). *Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVI (2). No. 142. Pp. 7-29
- Colenbrander, A. (1999) "Guide for the Evaluation of Visual Impairment" en Basterrechea M. P., Blocona, C., Echeverría, M. J., Lagrava, R. M., Matey, M. A., Reyes, D. & Vicente, M. J., *Discapacidad Visual y autonomía personal. Enfoque práctico de la rehabilitación*. pp (88). Departamento de Promoción Cultural y Braille, Dirección de Educación, Empleo y Promoción Cultural Dirección General, once, Madrid.
- De Haan, A. & Maxwell, S. (1998). *Poverty and Social Exclusion in Nort and South. IDS Bullentin, 29, 1, Institute of Development Studies, Brighton, United Kumgdom*, 1-9.
- Didriksson, T. (2009) La construcción de nuevas universidades para responder a la construcción de una sociedad del conocimiento. Publicación en Red de Investigadores sobre Educación Superior (RISEU). Consultado el día 05 de mayo del 2012 en http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0044.pd

- Diccionario Enciclopédico para la Educación Especial* (2000) Madrid, Diagonal/Santillana.
- Foro Mundial sobre la Educación (2000) *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000. Consultado el 1 de agosto del 2012 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Fuentes, C. (1998) "Prólogo" en Gómez, B. (coord) *Educación: la Agenda del Siglo XXI*. PNUD-TM Editores. Colombia.
- Fundamental Principles of Disability, UPIAS, Union of Physically Impaired Against Segregation, 1975.
- Fustel, N.D. (2008) "La ciudad antigua" en Palacios, A. *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, CINCA, pp. 38-41.
- Ferreira, M. A. V., (2008). *Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracterológicos*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Ries), pp. 141-174 en http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_124_051222873458779.pdf
- Guía Didáctica para la atención educativa al alumnado del estudiante con discapacidad Visual* (2.011). Universidad de Almería. Servicio de publicaciones Universidad de Almería.
- Guzmán, J., & Palomino, A. (2011) *La integración educativa y social de estudiantes con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior del estado de Tlaxcala, México*. Tlaxcala.
- INEGI (2011) *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 2010*, México, Instituto Nacional para Estadística y Geografía.

- Jiménez, L. A. (2007) *Conceptos y tipologías de la discapacidad. Documentos y normativas de clasificación más relevantes*. En R. de Lorenzo García y L. C. Pérez Bueno (coords.), Tratado sobre Discapacidad, Madrid, Thomson-Aranzadi, pp. 177-205
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (Ref. 2007) Consultado el 1 de agosto del 2012 en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Ley General de Educación, (Ref.2009), México, Cámara de Diputados del Heroico Congreso de la Unión. Consultado el 6 de agosto del 2012 en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Ley General de las Personas con Discapacidad (ref. 2011) México, Cámara de Diputados del Heroico Congreso de la Unión. Consultado el día 6 de agosto del 2012 en <http://www.diputados.gob.mx/leyesbiblio/pdf/lqipd.pdf>
- Ley para las Personas con Discapacidad del Estado de Tlaxcala (Ref. 2010) Tlaxcala, México. H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Tlaxcala. Consultados el Consultado el día 6 de agosto del 2012 en www2.scjn.gob.mx/LegislacionEstatal/Textos/Tlaxcala/73642001.doc
- Ley General de las Personas con Discapacidad* (ref.2011) Cámara de Diputados del Heroico Congreso de la Unión. Consultado el día 10 de julio del 2012 en <http://www.diputados.gob.mx/leyesbiblio/pdf/lqipd.pdf>
- Ley General de Educación* (Ref.2.009). Cámara de Diputados del Heroico Congreso de la Unión. Consultado el 10 de julio del 2012 en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Ley General de las Personas con Discapacidad* (ref.2011) Cámara de Diputados del Heroico Congreso de la Unión. Consultado el día 10 de julio del 2012 en <http://www.diputados.gob.mx/leyesbiblio/pdf/lqipd.pdf>

- Marchesi, A., Tedesco, J., y Coll, C. (Coord) (2009) *Calidad, Equidad y Reformas en la Enseñanza. Metas Educativas 2021*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Morrill, W. H. Oetting, E.R., y Hurst, J.C. (1974) Dimensions of Counselor Functioning. *Personnel and Guidance Journal*, 52, 6, 354-359.
- Oliver, M., (1990) *The Politics of Disablement*, Macmillan Press, Hong Kong.
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Edit. CINCA, Madrid.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, Poder Ejecutivo Federal. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República, 2007. Consultado el 9 de agosto 2012 en http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/Eje3_Igualdad_de_Oportunidades/3_3_Transformacion_Educativa.pdf
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Edit. CINCA, Madrid.
- Rodríguez, V. M., Andreu, A. B., Navas, Nuria., Pereira, A., Rodríguez de la Rivera, I., Sama, V. & Sevillano, E. (2010) *Atención a los estudiantes con discapacidad en la universidad. Orientaciones para el profesorado*. ISBN: 978-84-362-6090-8 Año de Edición: 2010, Código UNED: 0182001SB01A01.
- Sanchiz, R. (2009) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- SEP (2003) *Informe Nacional sobre la Educación Superior*. México, Secretaría de Educación Pública.

- SEP (2003) *Informe Nacional sobre la Educación Superior*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Salvador, M. L., Gallardo, M. V., García, J., Cabillas, M. C., Guerra, A., Arroyo, A., & Santacruz., M. A. (2008) *Manual de Atención al alumnado con Necesidades Específicas de apoyo educativo derivadas de las Limitaciones de la Movilidad*. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Educación Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
- UNESCO (2009) *Conferencia Mundial de Educación Superior*. París, Francia.
- VVV.AA. (2004) *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva*. Madrid: FIAPAS.

ANEXOS

Anexo 1. Carta de formalización

Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad

Apreciable
Nombre: _____

La Universidad Autónoma de Tlaxcala a través de la Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad (UNADIS) desarrolla un programa para la orientación educativa y profesional de estudiantes con discapacidad integrados a la enseñanza superior. En este sentido la presente carta tiene la intención de formalizar tu autorización para que podamos brindarle asesoramiento y orientación sobre los apoyos que usted requiera para su tránsito y permanencia en la educación superior, concretamente en su institución de adscripción.

Sin otro particular reciba un cordial saludo:

ATENTAMENTE

Tlaxcala de X. a ____ de 201__

Estudiante

Cóordinadora de la unidad

Anexo 2. Apertura de portafolios

Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad

Apertura de Portafolio

La Universidad Autónoma de Tlaxcala desarrolla un programa para la orientación educativa y profesional de estudiantes con discapacidad integrados a la enseñanza superior. Por lo que le pido responda al cuestionario en su totalidad, para prever el tipo de ayudas que usted requiere para su tránsito y permanencia en la institución de educación superior.

1. Datos personales

Nombre _____ Fecha de nacimiento _____
 Sexo _____ Edad _____ CURP _____
 Nombre de la Madre _____
 Nombre del Padre _____
 Ocupación de la Madre _____
 Ocupación del Padre _____
 Número de hermanos, edades y ocupaciones _____

 Domicilio _____ Localidad _____
 Municipio _____ Estado _____
 Teléfono en casa _____ Teléfono Móvil _____

2. Datos relativos a la discapacidad.

Tipo de discapacidad

Motriz Visual Auditiva otra ¿Cuál? _____

3. Estudios preuniversitarios.

Institución de procedencia _____
 Localidad _____ Municipio _____ Estado _____

Anexo 3. Determinación del tipo de ayudas

Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad

Determinación del tipo de ayudas

La Universidad Autónoma de Tlaxcala desarrolla un programa para la orientación educativa y profesional de estudiantes con discapacidad integrados a la enseñanza superior. Por lo que le pido responda al cuestionario en su totalidad, para prever el tipo de ayudas que usted requiere para su tránsito y permanencia en la institución de educación superior.

1. Datos personales

Nombre _____ Fecha de nacimiento _____
 Sexo _____ Edad _____ CURP _____
 Domicilio _____ Localidad _____
 Municipio _____ Estado _____
 Teléfono en casa _____ Teléfono Móvil _____

2. Datos relativos a la discapacidad.

Tipo de discapacidad

Motriz Visual Auditiva Otra ¿Cuál? _____

3. Consideras tener alguna dificultad respecto a tu discapacidad sobre su formación profesional, describe brevemente:

4. De contar con alguna dificultad en el proceso de enseñanza aprendizaje, menciona cuales son:

5. Requiere de algún tipo de ayudas técnicas Si No

6. Tipo de ayuda y fin

Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad

7. Acreditaciones aportadas

He sido informado de que los datos que facilito serán incluidos en el Fichero denominado UNADIS. Estudiantes con discapacidad de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, con la finalidad de gestionar mi solicitud y manifiesto mi consentimiento.

Fecha: _____

Estudiante: _____

Anexo 4. Tipos de adaptaciones

Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad

Tipos de Adaptaciones

La Universidad Autónoma de Tlaxcala desarrolla un programa para la orientación educativa y profesional de estudiantes con discapacidad integrados a la enseñanza superior. Su opinión es muy importante, para prever el tipo de ayudas que usted requiere para su tránsito y permanencia en la institución de educación superior. Por lo que le pido responda al cuestionario en su totalidad.

1. Datos personales

Nombre _____ Fecha de nacimiento _____
 Sexo _____ Edad _____ CURP _____
 Teléfono en casa _____ Teléfono Móvil _____

2. Tipo de discapacidad

Motriz

Visual

Auditiva

Otra. ¿Cuál? _____

3. Guía de posibles adaptaciones

Le pido indique el tipo de adaptaciones que requiere para su tránsito en la institución de educación superior. Utilice un cruz para marcar las requeridas.

Adaptaciones propuestas y solicitadas	
1	Exámenes con texto ampliado
2	Exámenes adaptados a tiempo o a otras modalidades
3	Respuestas al examen por parte del estudiante (con ordenador, en audio, en braille, etc.)
4	Acompañante durante la realización del examen o ayuda por parte del aplicador del examen.
5	Ayudas técnicas o material adaptado proporcionado por el estudiante. Financiamiento familiar.
6	Accesibilidad al centro.
7	Mobiliario y/o material adaptado (ordenador, impresora, etc.) proporcionado por la unidad.
8	Ubicación diferente para la realización de los exámenes.
9	Apoyo personal para el desarrollo de actividades de aprendizaje (Intérprete de LS, voluntario, Alumno en paralelo)

Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad

4. Adaptaciones Solicitadas por Unidad de Aprendizaje

Licenciatura: UNIDADES DE APRENDIZAJE O ASIGNATURAS	CÓDIGOS ADAPTACIONES SOLICITADAS								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Ha sido informado de que los datos que faceto serán incluidos en el Fichero denominado UNADIS. Estudiantes con discapacidad de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, con la finalidad de gestionar mi solicitud y manifiesto mi consentimiento.

Fecha: _____

 Nombre y firma del estudiante Nombre y firma del Coordinador de la UNADIS

Anexo 5. Concentrado de adaptaciones solicitadas

Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad

Concentrado de adaptaciones solicitadas

Cód.	ADAPTACIÓN GENERAL	ADAPTACIONES ESPECÍFICAS	OBSERVACIONES
1	Exámenes con texto simplificado.	Ampliación del texto a 18 Arial y Negrita por parte del Equipo Docente. Ampliación de texto a 24 Arial por parte del Equipo Docente.	Solo se concederán si son muy justificadas y no existe una alternativa razonable.
2	Exámenes adaptados a: tiempo o a otras modalidades.	Atención de exámenes de llenado o modalidad de examen tipo test. Adaptación de exámenes de opción múltiple. (Concesión excepcional. Sólo si el profesorado lo considera viable)	
3	Concesión de exámenes por parte del estudiante en otros soportes.	Respuestas del estudiante a través de Ayudas Técnicas, impresos en Braille. Respuestas del estudiante a través de Ayudas Técnicas. Ampliación del espacio asignado por el Equipo Docente para las respuestas.	El estudiante proporcionará las "Ayudas Técnicas"
4	Acompañante durante la aplicación del examen o ayuda por parte del aplicador del examen.	Para la lectura de los enunciados del examen. Para el desarrollo de exámenes de desarrollo. Para señalar la fecha de preguntas. Para exámenes en el manejo del material permitido: unidades didácticas, diccionario, calculadora, etc.). Para cualquier persona que necesite el libro/ material. Directos personalmente al estudiante si se alquiló un/a o explicación intérprete de Lengua de Signos proporcionado por el estudiante. Perra-guila.	A criterio del la institución/Facultad, esta adaptación puede ser realizada por uno de sus miembros. El estudiante debe proporcionar el soporte necesario para el estudiante y el aplicador de examen.
5	Ayudas técnicas o material adaptado para el estudiante por el Estudiante o el FINANCIAMIENTO FAMILIAR.	Braille. Papel. Máquina de escribir. Grabadora de audio analógica y cintas pregrabadas. Adaptador para escribir. Máquina de escribir. Máquina Perkins. Braille Hablado. Software adaptado (Jaws, Zoomtext, Magic, etc). Material permitido en el examen en otros soportes (digital, braille, audio, etc). Papel pautado.	

Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad

5	Accesibilidad al Centro.	Facilidades para el acceso a las dependencias del centro. Sanitarios adaptados. Rampas. Estacionamiento adaptado.	En función de las posibilidades del Centro
7	Mobiliario y/o material adaptado proporcionado por el Centro Asociado	Bastón con rueda. Bastón con balero. Bastón con grafito y balero. Software supermove. Amplificador auditivo. Sala de ruedas. Muletas. Ayudador plegable. Ratón de bola. Pantalla Táctil. Pegatinas Braille.	El estudiante deberá gestionar y solicitar el material.
8	Ubicación diferente para la realización de los exámenes.	Ubicación cómoda en el aula de examen. Sentarse cerca del aplicador del examen. Situarse cerca de la salida.	En función de las posibilidades del Centro
9	Apoyo personal para el desarrollo de actividades de aprendizaje.	Intervento de Lengua de Signos en actividades de aprendizaje. Ayuda o asistencia por parte de un voluntario (Programa de Alumno en Parejo).	

La presente edición se terminó el 18 de febrero de 2016 en los talleres de JORGE ANTONIO ROSETE PEREYRA, ubicados en Garrido No. 76, Aragón La Villa y con número de teléfono 246 490 5560, correo electrónico: dogmagrafico@hotmail.com

El cuidado de la edición estuvo a cargo de Socorro Romero, Raúl Jiménez Guillén, Andrea Saldivar Reyes y Josué Guzmán Zamora.

El tiraje consta de 1000 ejemplares.

Esta obra describe la creación de la Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad (UNADIS) a partir del uso de categorías teórico metodológicas que contribuyen al campo de la educación especial.

En el primer capítulo delimitamos contextual y conceptualmente el tema que nos ocupa, resaltando las tareas que desarrolla el estado mexicano a través de sus instituciones, en particular la educación superior, y los derechos de los estudiantes con discapacidad, todo ello con el sustento del modelo social.

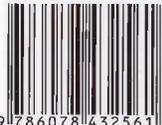
En el segundo capítulo aludimos al vacío existente en la educación media superior y superior en cuanto a esfuerzos para la atención de las personas con discapacidad.

En este mismo capítulo presentamos un marco social acerca de algunos rasgos sociológicos de la educación superior, partiendo del marco nacional hacia el internacional. Concluimos con la descripción de la situación actual de los estudiantes con discapacidad, integrados en la educación superior y las recomendaciones para su ingreso, permanencia y egreso.

En el tercer capítulo exponemos el modelo de orientación y asesoría de la UNADIS que denominamos "Características y diseño de la propuesta de intervención" como preámbulo al cuarto capítulo donde abordamos el modelo de la unidad desde el planteamiento de su misión hasta las principales etapas de intervención.

Finalizamos con la presentación de las guías para la atención de estudiantes con discapacidad motriz, visual y auditiva integrados en las instituciones de educación superior del estado de Tlaxcala (de enseñanza normal, tecnológica y universitaria)

De la colección



9 786078 432561

ISBN: 978-607-8432-61-5



9 786078 432615

