

[Cierre de edición el 01 de Setiembre del 2018]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Percepciones sobre discapacidad: Implicaciones para la atención educativa del estudiantado de la Universidad Nacional de Costa Rica

Perceptions of Disability: Implications for Educational Attention of Students of the National University of Costa Rica

Percepções sobre a deficiência: Implicações para a atenção educacional dos estudantes da Universidade Nacional da Costa Rica



Angélica Fontana-Hernández¹

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

angelfontana@ice.co.cr

 <https://orcid.org/0000-0001-5168-9774>

Marie Claire Vargas-Dengo²

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

marie_d_claire@yahoo.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8468-9690>

Recibido • Received • Recebido: 27 / 03 / 2017

Corregido • Revised • Revisado: 17 / 07 / 2018

Aceptado • Accepted • Aprovado: 25 / 07 / 2018

¹ Máster en Pedagogía con énfasis en la Diversidad de Procesos Educativos. Licenciada en Educación Especial con énfasis en Retardo Mental y Bachiller en Problemas de Aprendizaje de la Universidad Nacional de Costa Rica. Académica de la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional, Costa Rica y responsable del proyecto *UNA educación de calidad*, que atiende estudiantes con discapacidad o necesidades educativas en su formación profesional. Con experiencia en educación primaria y en los servicios de educación especial. Tiene publicaciones en el campo de la pedagogía en el ámbito nacional e internacional.

² Doctora en Educación por el Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica. Máster en Currículum e Instrucción con énfasis en Educación Especial Bilingüe de The George Washington University, USA. Académica de la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Universidad Nacional, Costa Rica donde ha formado parte, entre otros proyectos integrados, del Proyecto *UNA educación de calidad* que atiende a estudiantes con discapacidad en dicha institución. Tiene publicaciones en los campos de Pedagogía y de Educación Especial.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resumen: Este artículo se deriva de la investigación del Proyecto *Percepciones y realidades en la atención de las necesidades educativas: Propuesta de desarrollo profesional y su implementación en la Universidad Nacional en Costa Rica* (Código 0524-10). El enfoque investigativo es cualitativo y el objetivo general del estudio es analizar las percepciones y construcciones del personal académico sobre la discapacidad y sus implicaciones en la atención educativa. Se utilizaron distintas técnicas investigativas tales como el cuestionario y las frases incompletas. Se contó de 427 participantes del personal académico de esta institución universitaria. Se emplea la triangulación de la información con el fin de analizar la información desde los aspectos convergentes y divergentes entre participantes en los temas abordados que se contrastan con la teoría indagada. Los resultados arrojan que, en el contexto de dicha universidad, las construcciones conceptuales sobre discapacidad se elaboran desde un enfoque tradicional a partir de la percepción de la discapacidad como una condición individual centrada en la persona. A partir de los resultados obtenidos, se justifica la importancia de implementar una *estrategia de actualización* del personal académico de la institución sobre los principios de la educación inclusiva y la inclusión de la persona con discapacidad con la finalidad de generar un cambio en la didáctica universitaria y las prácticas pedagógicas inclusivas.

Palabras claves: Discapacidad; percepciones; educación superior; estrategias de actualización; educación inclusiva.

Abstract: This article was written within the research project "Perceptions and realities of addressing educational needs: a proposal for professional development and its implementation at the National University of Costa Rica." The research approach was qualitative, and the main objective was to analyze perceptions and constructions of disability and their implications to address educational needs. Qualitative research techniques were applied, such as questionnaire, incomplete phrases, and imagery association. In the study, 427 academic staff participated. The results pointed out that the constructions about disability emerge from the perception of disability as an individual and person-centered condition within a traditional approach. The results showed the importance of implementing a pedagogical strategy with the academic staff of the institution; it is a strategy about the principles of inclusive education and the inclusion of persons with disabilities for specific purposes in the university academic practice and inclusive pedagogical practices.

Keywords: Disability; perceptions; higher education; teaching strategies; inclusive education.

Resumo: Este artigo é derivado do projeto de pesquisa *Percepções e realidades na atenção das necessidades educacionais: Proposta de desenvolvimento profissional e sua implementação na Universidade Nacional da Costa Rica* (Código 0524-10). A abordagem investigativa é qualitativa e o objetivo geral do estudo é analisar as percepções e construções do corpo docente sobre a deficiência e suas implicações na atenção educacional. Diferentes técnicas investigativas foram utilizadas, como o questionário e sentenças incompletas. Havia 427 participantes do corpo docente desta instituição universitária. A triangulação das informações é utilizada para analisar as informações a partir dos aspectos convergentes e divergentes entre os participantes nos temas abordados que são contrastados com a teoria investigada. Os resultados mostram que, no contexto desta universidade, as construções conceituais sobre deficiência são elaboradas a partir de uma abordagem tradicional baseada na percepção da deficiência como uma condição individual centrada na pessoa. Com base nos resultados obtidos, justifica-se a importância da implementação de uma estratégia para atualizar o corpo docente da instituição sobre os princípios da educação inclusiva e a inclusão da pessoa com deficiência, a fim de gerar uma mudança na didática universitária e práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Incapacidade; percepções; Educação superior; estratégias de atualização; educação inclusiva.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Introducción

Desde las últimas décadas del siglo XX, en distintos países iberoamericanos, se inicia un proceso de concienciación relacionado con el reconocimiento de los derechos, la participación social, la igualdad y equiparación de las oportunidades de las personas, específicamente aquellas que presentan una condición de discapacidad y con necesidades específicas que requieren apoyo educativo.

En el siglo XXI, incluso ya desde finales del siglo XX, se impone, a los sistemas educativos de los distintos países, el reto de desarrollar propuestas pedagógicas que respondan a las demandas de los distintos grupos sociales, entre ellos el grupo de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994).

Es pertinente indicar que las necesidades educativas se comprenden como aquellas dificultades mayores que presentan estudiantes para acceder a los aprendizajes con relación con sus pares de edad; asimismo requiere adaptaciones de acceso o adaptaciones curriculares en varias áreas de ese currículo (Blanco et al., 1989). Además, Arnaiz (1997) expresa que las necesidades educativas requieren de una atención particular dentro de la estructura social y el clima emocional en que está teniendo lugar su educación.

En este contexto histórico, el abordaje pedagógico de la integración educativa generó cambios significativos en los sistemas educativos, particularmente, en las respuestas pedagógicas (organización curricular y administrativa) por parte de los centros educativos.

De acuerdo con estudios de Ainscow (2004), Arnaiz (1997), Blanco et al. (1989), Barsoni (2003) y otros, esto exigió mayores competencias profesionales del personal docente para ajustar las estrategias de enseñanza, las estrategias metodológicas y las de evaluación. Entre las principales estrategias utilizadas por este abordaje pedagógico para atender las necesidades educativas especiales se encuentran las adecuaciones curriculares (significativas, no significativas y de acceso), los servicios de apoyo y las adecuaciones curriculares individuales (planeamientos individuales).

Hoy en día, este reto se extiende al nivel de la educación superior, pues es un desafío para las instituciones universitarias la atención a la diversidad, específicamente a estudiantes que presentan una condición de discapacidad o necesidades educativas que requieren apoyos pedagógicos. Aunque son muchos los aportes educativos y sociales que propone la educación inclusiva, uno de los desafíos para su implementación es desarrollar estrategias pedagógicas que respondan a los principios de calidad, equidad e inclusión para su concreción en los diferentes ámbitos educativos, entre estos, aquellos en los que se desarrolla la educación superior (Causton-Theoharis, Ashby y DeClouette, 2009).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En el contexto europeo, si bien actualmente los distintos países de la Unión Europea cuentan con servicios en la atención a personas con discapacidad en varias instituciones universitarias, no todos los países han avanzado al mismo ritmo en la atención educativa a dicho estudiantado en cuanto al cumplimiento de los principios de la educación inclusiva, es decir, se aprecian diferencias en la calidad de la atención educativa ofrecida y las condiciones de equidad en el acceso a los servicios que ofrecen las universidades. Cabe indicar que dichos servicios de atención se enlistan de forma detallada en el documento *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores* (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000).

En el contexto latinoamericano, investigaciones como las de Lissi et al. (2009) señalan la importancia de propiciar condiciones de equidad para la población estudiantil con discapacidad en los entornos universitarios dadas las múltiples barreras existentes en las instituciones universitarias que limitan la inclusión educativa. Así, dichos estudios mencionan a Borland y James (1999, citados por Lissi et al., 2009), ya que distinguen las “barreras de acceso, especialmente relativas a aspectos de infraestructura y espacios, y barreras de acceso al currículo ... referidas a aquellos aspectos que dificultan el ingreso al espacio de enseñanza-aprendizaje” (Lissi et al., 2009, p. 309).

Es relevante indicar que estas barreras obstaculizan el ingreso, la permanencia y la graduación del estudiantado con discapacidad en la educación superior y continúan representando un desafío para las instituciones universitarias en cumplimiento del objetivo 4 “Educación para Todos” indicado en los Objetivos del Desarrollo Humano Sostenible (ODHS) y la Agenda 2030 (UNESCO, 2014, 2015).

La conceptualización tradicional de la integración educativa hace referencia al estudiantado con necesidades educativas y a las formas de apoyo y seguimiento educativo. De acuerdo con Casanova (2011), esta conceptualización ha cambiado para referirse a la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad a partir de la igualdad de oportunidades. En este sentido, la conceptualización actual de educación inclusiva se postula desde el paradigma de los derechos humanos, el cual se perfila en términos de oportunidades para todas las personas, como bien lo señala Opertti (2008) al comentar que se ha avanzado conceptualmente para referirse al derecho a una educación que contemple oportunidades equitativas para el aprendizaje sin menoscabo de las diferencias individuales en términos de capacidades, habilidades, condiciones sociales y culturales. En esta línea, la UNESCO (2005, citada por Opertti, Brady, Cruz y González, 2011) amplía la conceptualización de inclusión educativa en los siguientes términos:

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través del aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido y los enfoques, las estructuras y las estrategias bajo una visión común que abarca a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños y niñas. (p. 7)

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En Costa Rica, específicamente las universidades estatales, cuentan con servicios de atención y apoyo al estudiantado que presenta discapacidad y necesidades educativas que requieren apoyos específicos. Si bien en la legislación nacional costarricense, a partir de la promulgación de la *Ley de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* N.º7600 ([Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1996](#)) y de la ratificación de la Ley 8661 *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* ([Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2008](#)) se establece que las universidades deben proveer servicios de apoyo, queda a discreción de cada institución universitaria instaurar políticas institucionales para este efecto y velar por la aplicación de una normativa que asegure la provisión de servicios y apoyos, como así lo especifica el Artículo 24 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* ([ONU, 2006](#)) al decir que “Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior ... sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables ...” (p. 20).

En este marco y, con miras a alcanzar la inclusión educativa, resulta importante indagar las percepciones del personal académico sobre discapacidad y necesidades educativas, ya que se asume que estas inciden en la definición de las formas de apoyo y atención a las necesidades educativas que presenta la población estudiantil en el contexto universitario.

Por lo anterior, con un enfoque interdisciplinario desde los saberes de la pedagogía en educación especial y la psicología, en el año 2012 se formula el proyecto *Percepciones y realidades en la atención de las necesidades educativas: propuesta de desarrollo profesional y su implementación en la Universidad Nacional (UNA) en Costa Rica* ([Fontana y Rodríguez, 2012](#)).

Este proyecto se ejecuta con Fondos Institucionales para el Desarrollo Académico (FIDA), tiene un componente investigativo cuyo objetivo general consiste en analizar las construcciones conceptuales a partir de las percepciones del personal académico sobre la discapacidad y sus implicaciones en la atención educativa y las formas de apoyo educativo en el ámbito universitario, específicamente en el contexto de dicha universidad costarricense, con el fin de responder a los requerimientos de actualización del personal académico en las distintas sedes de esta institución, a saber, la sede Central (campus Omar Dengo, campus Benjamín Núñez y recinto Sarapiquí) y las sedes regionales: Brunca (campus Coto y Pérez Zeledón) y Chorotega (campus Nicoya y Liberia).

Sustento teórico-conceptual

Las percepciones en la investigación sobre discapacidad

Desde las ciencias sociales, los estudios investigativos en discapacidad tienen auge durante la segunda mitad del siglo XX y continúan durante la primera parte del siglo XXI ([Oliver, 2002](#)). Según [Vargas \(2012\)](#):



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Cada una de las perspectivas teóricas ... se caracteriza y diferencia por los supuestos que asume en su aproximación epistemológica, entendida esta como la forma de acercarse a la realidad que se conoce y a la relación que en ese acercamiento se establece entre la persona cognoscente, el objeto de conocimiento y el conocimiento mismo. (p. 147)

Dado lo anterior, cada perspectiva se corresponde con una forma particular de aproximación al conocimiento y a la realidad, lo cual influye en la forma de comprender esa realidad. Así, de cada una de las posturas teóricas mencionadas en el estudio de la discapacidad, se derivan distintas miradas, es decir, formas particulares de percibir, concebir y comprender la discapacidad, así como las necesidades educativas que de ellas se generen. De igual forma, según la posición teórica que se asuma, se construyen y explican las distintas conceptualizaciones y sus formas de apoyo (Vargas, 2012).

Las percepciones y miradas acerca de las personas con discapacidad se han transformado a lo largo de la historia de la humanidad. Los cambios en las distintas formas de mirar y entender la discapacidad se han visto reflejados en distintos modelos, los cuales varían según los autores o autoras; por ejemplo, Devenney (2005) y Finkelstein (1980) mencionan tres modelos: el de la caridad, el rehabilitador y el social; Barnes (2007), por su parte, señala el modelo individual y el social. Dichos modelos se eligieron porque responden de manera general al pensamiento del contexto histórico, político, social, educativo y cultural en que han surgido; pero, a la vez, adquieren características propias del contexto de los distintos países en que se desarrollan, características que se concretan en el abordaje pedagógico en los distintos niveles de la educación formal.

Desde una postura constructorista social, se asume que los significados se construyen socialmente a partir de la interpretación que se haga de la realidad según el contexto histórico, social y cultural. Desde esta perspectiva, la discapacidad como tal es una construcción social como lo mencionan Albrecht (1992) y Priestley (1998). Mientras que, desde otras posiciones, se presume que el significado de la discapacidad es construido sobre la base de procesos cognitivos y perceptuales (Wright, 1983). Para Vargas (1994), "[la] formación de estructuras perceptuales se realiza a través del aprendizaje mediante la socialización del individuo en el grupo del que forma parte, de manera implícita y simbólica en donde median las pautas ideológicas y culturales de la sociedad" (p. 48). En palabras de Vargas (1994), la percepción como proceso involucra:

La ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías con los que se comparan los estímulos que el sujeto recibe, pues conforman los referentes perceptuales a través de los cuales se identifican las nuevas experiencias sensoriales transformándolas en eventos reconocibles y comprensibles dentro de la concepción colectiva de la realidad. (p. 47)

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Las percepciones como campo de estudio han sido de interés, sin embargo, el término percepción se ha utilizado de forma indiscriminada “para designar a otros aspectos que también tienen que ver con el ámbito de la visión del mundo de los grupos sociales, independientemente de que tales aspectos se ubiquen fuera de los límites marcados por el concepto de percepción” (Vargas, 1994, p. 47).

Por otra parte, desde la psicología social se han estudiado las actitudes en términos de conductas sociales que se originan en procesos de interacción con otras personas, por lo que se han denominado actitudes sociales. Desde este campo, se han estudiado las actitudes hacia las PcD (personas con discapacidad), como también los estereotipos y los prejuicios. Cabe acotar que tanto los estereotipos como los prejuicios hacia las PcD también se han estudiado desde la perspectiva interpretativa en términos de representaciones sociales, es decir, interpretaciones que se hacen de la realidad y que permean el imaginario colectivo.

Estudios de percepciones hacia la discapacidad y la inclusión educativa en el ámbito universitario

La temática de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior es tema de interés actual tanto por la tendencia creciente de la población estudiantil con alguna condición de discapacidad que ingresa a las universidades, como por la necesidad de que la comunidad académica pueda atender a esta población y, no menos importante, por el imperativo de que las universidades transformen sus entornos en pro de una educación inclusiva propiciadora de equidad y accesibilidad que reduzca, entre otras barreras, las del entorno. Por tales razones la temática se aborda en diversos trabajos de corte académico sobre percepciones.

Algunos de dichos trabajos se refieren a las percepciones del estudiantado y del profesorado como es la tesis doctoral de Chiner (2011) titulada *Las percepciones y las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* y en la que realiza una extensa revisión de bibliografía sobre la educación inclusiva, sus principios ideológicos y enfoques. Aborda las percepciones del profesorado y del estudiantado hacia la inclusión, las estrategias y prácticas educativas inclusivas, así como la influencia de las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión, las prácticas docentes y las estrategias que utilizan, entre otros aspectos. Algunas de las conclusiones destacan que si bien el profesorado de Alicante cuenta con una actitud favorable hacia la inclusión y la fundamentación filosófica que la sustenta, considera que no cuenta con los recursos necesarios ni el tiempo para concretarla en la práctica, así como tampoco con la capacitación y formación requerida para ello.

Otro estudio que merece la pena destacar proveniente del Observatorio Universidad y Discapacidad de la Universidad Politécnica de Cataluña, España y que se titula *La accesibilidad*



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

del entorno universitario y su percepción por parte de los estudiantes con discapacidad, observatorio universidad y discapacidad (Fundación Once, 2010). Este trabajo es de corte exploratorio y logra articular la temática de accesibilidad en la educación superior con la temática de percepciones del estudiantado con discapacidad (en adelante EcD) a las condiciones de accesibilidad. Fue realizado por varios equipos de investigación y contó como responsables de los equipos con Guasch Murillo, Díaz Boladeras, Soret Lafraya y Pérez Villar Destaca (Fundación Once, 2010); entre otras conclusiones importantes, la relación existente entre el nivel de accesibilidad y el grado de autonomía que posibilita a EcD desenvolverse en el entorno universitario, en el sentido de que, cuanto mayor y mejor sea la accesibilidad al espacio físico, la aplicación del diseño universal y el plan de actuación, mayor es el grado de autonomía con que los EcD pueden desenvolverse, de donde se puede afirmar que estos son factores que inciden en la vida independiente del estudiantado. También, es importante mencionar que el estudio arroja como conclusión la correlación existente entre el grado de accesibilidad al entorno universitario y la posibilidad de éxito en los estudios universitarios en el sentido de que se observa una repercusión en la deserción de EcD de carreras universitarias en las universidades en que existe poca o nula accesibilidad.

Asimismo, cabe referirse al artículo de Lissi et al. (2009) titulado "Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile" en el que, si bien no se abordan directamente las percepciones, sí se abordan las condiciones del entorno con las que debe contar una institución de educación superior para considerarse inclusiva. Entre estas condiciones mencionan algunos aspectos generales referidos a normativas y reglamentaciones; otros referidos a la accesibilidad al espacio físico y a la infraestructura; así como a la docencia en términos de orientaciones metodológicas, evaluativas y curriculares; otros más relacionados con los apoyos requeridos por el estudiantado y, por último, algunos concernientes a la investigación en términos de resultados de las acciones ejecutadas.

Metodología

La metodología seguida en este trabajo investigativo se inscribe dentro del paradigma naturalista, con un enfoque de corte cualitativo con el fin de indagar sobre las construcciones conceptuales del personal académico acerca de la discapacidad, derivadas de sus percepciones, experiencias y actuaciones en la formación en el ámbito universitario (Latorre, 2007).

A fin de recabar las percepciones del colectivo académico, se empleó el cuestionario conformado por dos partes, la primera sobre asuntos labores y de formación y la segunda con 10 preguntas relacionadas sobre la discapacidad y las formas de apoyo educativo; asimismo un instrumento con 10 frases incompletas acerca de trato y actitudes hacia el estudiantado con discapacidad. Estos instrumentos fueron elaborados por las investigadoras y validados por criterio de juezas (académicas de la División de Educación Básica del Centro de Investigación en Docencia y Educación CIDE de la UNA).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Previo a la aplicación de los instrumentos se explicaron los objetivos del estudio y se solicitó el consentimiento de informado. Las dos técnicas fueron aplicadas por las investigadoras.

En cuanto a la experiencia de campo, se efectuaron varias visitas dentro de la Sede Central, como también a las Sedes Regionales de la institución, con el fin de presentar los objetivos del estudio y recoger la información.

Se contó con 427 participantes del personal académico de la Universidad Nacional (ver Tabla 1). La selección no fue intencionada, se consideró principalmente su disponibilidad horaria e interés de participar en el estudio. No obstante, algunas unidades académicas de la sede Central y de las sedes Regionales convocaron al personal académico en propiedad e interino que tenía experiencia con estudiantes con discapacidad; seguidamente se presenta su caracterización.

Tabla 1: Personal académico que participó en la investigación por sexo, según la sede y el campus de la Universidad Nacional en el año 2013

Participante/ sede de la institución y sexo	Sede regional Brunca				Sede regional Chorotega				Sede Central				Total	
	Campus Coto		Campus Pérez Zeledón		Campus Nicoya		Campus Liberia		Campus Sarapiquí		Campus Omar Dengo		H	M
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M		
Personal académico	8	4	12	12	1	6	-	7	12	19	148	198	181	246

Nota: Elaboración propia.

Para el análisis de los datos, se emplea la estrategia de triangulación de la información al considerar los aspectos convergentes y divergentes de las interpretaciones personales del grupo de participantes sobre la discapacidad. Este proceso se llevó a cabo en forma cíclica durante el proceso de investigativo, mediante la lectura, organización y registro de los datos recolectados en matrices de información según la temática abordada. A partir de esta base, emergieron los **constructos** que posibilitaron hacer las especificaciones en dos ámbitos, a saber: en las percepciones del personal académico acerca de la discapacidad; así como en las implicaciones en la atención educativa en la formación universitaria del estudiantado con discapacidad. Lo anterior, se contrastó con el referente teórico y el conocimiento adquirido en la amplia experiencia profesional de las investigadoras. No obstante, para efectos de artículo solo se presenta las percepciones sobre discapacidad.

Análisis interpretativo y discusión de resultados: Percepciones sobre discapacidad

En el ámbito universitario de la UNA, las construcciones conceptuales sobre discapacidad básicamente se elaboran a partir de la percepción de la discapacidad como una *condición individual* centrada en la persona. Desde la individualidad, prevalece la concepción de la



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

discapacidad en relación con las capacidades y habilidades de la persona, pero sin asumir una condición de *incapacidad*. En este sentido, la discapacidad se percibe como una *condición personal*, una situación especial o bien, simplemente como una situación sin definir.

También abunda la percepción de la discapacidad en términos de *ausencia*, *carencia* o algo que falta en tanto que la persona no está completa. En respuestas aisladas, la discapacidad se concibe en términos de deficiencia y se especifica esta concepción en términos tipológicos, ya sea como dificultades cognitivas o como discapacidad física. Solamente en una de las respuestas la discapacidad se define como diferencia; pero destacando que no es una *dificultad*. La discapacidad también se percibe como *un problema* físico o mental, o bien de aprendizaje o de acceso. En algunas ocasiones, la conceptualización alude al funcionamiento de la persona, o también se le relaciona con una necesidad. En otras palabras, el término discapacidad se entiende de forma muy general y se tiende a confundir con el término necesidades educativas especiales.

A partir de lo que el personal académico está comprendiendo por discapacidad en el ámbito universitario en las distintas sedes de la UNA, en este estudio las investigadoras derivan las siguientes percepciones sobre discapacidad que emergen de la información recabada:

- a) Percepciones que ponen el énfasis en la persona más que en la discapacidad.
- b) Percepciones centradas en una caracterización de la PcD.
- c) Percepciones que apuntan lo que significa o representa para sí tener una discapacidad.
- d) Percepciones referidas a lo que se cree implicaría a futuro tener una discapacidad.
- e) Percepciones de la discapacidad en términos relacionales con las demás personas.

De estas percepciones emergen construcciones que tienen implicaciones interpretativas que apuntan particularmente en cuanto a la diferenciación o sentido de la diferencia, como lo menciona [Brah \(2006\)](#), que se genera entre las PcD y las demás personas sin discapacidad. Estas construcciones, en muchas ocasiones, nos remiten a una concepción de discapacidad entendida como restricción, carencia y ausencia, como lo definió la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la década de los años 80, al conceptualizar discapacidad en términos de "toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad de la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano" ([OMS, 1983, pp. 54-55](#)). A continuación se presentan las distintas percepciones con ejemplos puntuales de las frases utilizadas por diferentes participantes en este estudio.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

a) Percepciones que ponen el énfasis en la persona

Al poner el énfasis en la persona, la PcD se concibe como 'cualquier otra persona'. Estas construcciones priorizan o ponen el énfasis en la noción de *persona* y reúnen una mayor cantidad de repuestas que se refieren a la PcD simplemente como *personas*, como también otras respuestas que utilizan calificativos como por ejemplo: 'personas con fortalezas', 'personas retadoras', 'personas normales que necesitan oportunidades', 'personas como todas', 'grandes personas y capaces', 'personas: lo que son', 'personas: SIEMPRE!'. De igual forma, se hace la referencia a seres humanos o bien se amplía en términos de 'humanos y humanas como yo', 'seres humanos iguales a otros', 'una persona más'. Sin embargo, en una cantidad importante de respuestas, si bien inicialmente el énfasis se pone en la persona, con lo cual se está reconociendo a la persona por sobre la condición de discapacidad, inmediatamente después de hacer este énfasis se establece una diferenciación de la PcD del resto de las personas y se le caracteriza como 'normal', 'especial', 'distinta' o bien, se le agrega alguna característica que básicamente expresa una condición diferente, por ejemplo: 'con necesidades', 'con necesidades educativas especiales', 'con derechos', 'con limitantes', 'con requerimientos', 'con cualidades', con lo cual se marca una diferenciación en términos de una diferencia, limitación o necesidad de ayuda.

b) Percepciones centradas en una caracterización de la PcD

Las percepciones que se centran en una caracterización de la PcD recurren a la descripción de alguna característica para definir qué es una PcD y adjudican distintos calificativos tales como que la PcD es 'especial', 'interesante', 'normal', 'normal con una diferencia', 'más sensible', 'única', 'en desventaja'. Cabe destacar que, con excepción de este último calificativo, todas las características que se mencionan tienen una connotación positiva, mientras que el calificativo 'en desventaja' evidencia la noción de que las PcD pertenecen a un grupo minoritario que está 'en condición desventajada' en relación con el grupo poblacional mayoritario sin discapacidad. En estas percepciones resalta el énfasis o acentos puesto en la capacidad, al reunir respuestas tales como que las PcD son 'capaces' o con un aumentativo como 'muy capaces', o con un propósito definido 'capaces de lograr mucho'.

En ocasiones se condiciona la noción de capacidad a la existencia de algunos requerimientos externos, por ejemplo, al decir 'capaces si el entorno se adecua'. En esta noción de capacidad está implícita la contraposición discapacidad vs. capacidad, lo cual se evidencia en caracterizaciones tales como 'capaces de salir adelante', 'capaces en muchas áreas', 'hábiles en muchas áreas', 'seres humanos capaces de desarrollarse', 'capaces de superarse', 'capaces de llegar a la meta que se propongan', 'capaces de desarrollarse como una persona normal'.

Lo anterior se confirma al analizar las respuestas de las *Frases incompletas*, en las cuales también se utiliza una amplia gama de calificativos con los cuales se hace una valoración y se emite un juicio sobre cómo se perciben las PcD, pues se resaltan características positivas



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

tales como que las PcD son: maravillosas, magníficas, valiosas, importantes, excelentes, mejores, únicas, humildes, luchadoras, vulnerables, especiales, asombrosas, extraordinarias, inteligentes, esenciales, necesarias, particulares, útiles en la sociedad, sorprendentes, brillantes, interesantes, inquietos, creativas y positivas. En ocasiones, a estos calificativos se les agrega un aumentativo como 'muy importantes', 'valiosas y muy valientes', 'muy fuertes'. En muy pocas respuestas se les califica como 'denigradas' y 'menospreciadas'.

Al profundizar en el análisis interpretativo de estas percepciones, se derivan algunas de las implicaciones de utilizar calificativos como los mencionados. El uso de muchos de los calificativos tiene implícita una connotación de que la PcD libra una batalla, una 'lucha' en su vida, lo cual les implica un 'esfuerzo' y, por tanto, se les caracteriza como 'seres que se esfuerzan', 'seres que se esfuerzan todos los días', 'personas que deben que esforzarse más', o que tienen un 'reto' en su vida tal como se evidencia al decir 'personas que tienen una vida difícil', lo cual es expresado también como 'capaces de lograr lo que se propongan', 'capaces de llegar a la meta que se propongan'; 'emprendedoras', 'competitivas', 'luchadoras', 'verdaderas luchadoras', 'personas osadas y con deseos de superación' y por tanto son 'valientes', 'fuertes', 'admirables', 'respetables'. Además, de forma implícita aparece la creencia de que por tener una discapacidad, la persona adquiere –o ya las trae– características humanas nobles y por tanto es humilde, 'buena' o 'vulnerable', como también que por tener una discapacidad cumple una misión espiritual 'una oportunidad divina' o de rigor son personas espirituales 'muy especiales espiritualmente'.

c) Percepciones que apuntan hacia lo que significa o representa para sí mismo o sí misma tener una discapacidad

Algunas de estas percepciones apuntan hacia lo que significa o representa una PcD para sí mismo o sí misma. En este sentido, se evidencian construcciones tales como: 'un esfuerzo para el éxito', 'una luz de motivación', 'una oportunidad para aprender', 'me inspiran', 'un aprendizaje', 'un ejemplo para otros', 'un ejemplo a seguir', como también 'un compromiso', 'un desafío'. En algunas respuestas, la PcD se concibe como una persona 'igual a mí mismo' o a los demás; 'humanos y humanas como yo', 'personas como yo', 'iguales a nosotros', 'iguales a mí a nivel de conocimiento'. Esta percepción valorativa también se expresa en términos de igualdad, al enunciar respuestas simples tales como 'iguales', o bien una frase más extendida tal como 'iguales que yo', 'iguales que todos', 'similares a todos', 'seres humanos iguales', 'iguales que todos los otros', 'valiosas como cualquier otra persona', 'seres con virtudes y vicios como todos' o bien, 'iguales a todas las personas'. En algunas respuestas, se utiliza de forma recurrente un calificativo no diferenciador que señala que las PcD son 'parte del mundo', 'iguales a todos', como también 'iguales a mí', o bien 'personas comunes y normales'.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

El análisis interpretativo de estas percepciones que se expresan en términos de *igualdad*, deja entrever un sentido de normalidad al caracterizar a las PcD como 'normales', 'comunes y corrientes', 'como todos', 'personas como todas las demás', 'normales y trabajadoras', 'iguales que todos los otros', 'iguales que cualquiera', 'personas normales', 'personas al fin! como cualquier otra', 'personas primero que nada'. Sin embargo, dentro de este sentido de normalidad, de forma implícita en algunos casos se alude a la diferencia como, por ejemplo, al decir 'normales, dentro de su particularidad', 'personas igual que nosotros pero un poco más limitados', 'iguales pero con ciertas limitaciones', 'personas como yo pero diferentes', 'personas normales pero que también tienen un impedimento en alguna área', 'personas normales que necesitan oportunidades' o bien, 'personas igual que nosotros pero un poco más limitados', como también está implícito un sentido de *falta de algo* al decir, por ejemplo, 'personas completas'. Nótese que en este sentido se alude a 'impedimento' y 'limitación' como un elemento que marca la diferencia.

El sentido de diferenciación es claro, evidente y directo al calificar a las PcD como 'diferentes a los de siempre' o bien, 'diferentes pero capaces a ciertos retos', 'diferentes, su mundo es otro', 'diferentes a la mayoría'. También se alude a esa connotación de 'diferente' en relación con la capacidad que se percibe o no, por ejemplo al calificar a las PcD como 'capaces en diferentes áreas' o 'persona con otras capacidades', 'distintos pero no menores en capacidades', 'portadoras de formas distintas de aprender', 'personas que son parte de la gran diversidad humana'. Otros elementos que denotan un sentido de diferencia se expresan en percepciones tales como 'personas que requieren un trato especializado', 'que deberían ser apoyadas', 'necesitados de apoyo especial', 'merecedoras de un trato especial'. Se identifica la percepción de que todas las PcD requieren de atención, por ejemplo, al calificarlos como 'demandantes' o como personas 'receptoras o necesitadas de atención', 'una persona más que hay que atender considerando su necesidad', 'los que necesitan atención', así como la creencia de que requieren un trato especializado y diferenciado al calificarlos como personas 'especiales y con necesidades de atención' o bien, 'como cualquier ser humano que requiere un poco más de apoyo'. Esta misma marca diferenciadora aparece con un sentido relacional que toma como referente a sí mismo al decir, por ejemplo, 'seres humanos con una necesidad diferente a la mía'.

Otro elemento diferenciador en relación con los derechos de las personas se observa en respuestas tales como 'personas con derechos', 'personas sujetas de derecho y potencial desarrollarse plenamente', 'tienen derechos y deberes', 'persona con derechos', 'persona con derechos y responsabilidades', 'individuos con derechos', 'iguales a todos en derechos y debería ser igual a todos en oportunidades'.

d) Percepciones referidas a lo que se cree implicaría a futuro tener una PcD

Al plantearse como situación hipotética tener una condición de discapacidad a futuro ('Si yo tuviera una discapacidad...'), se expresa una proyección o creencia de cómo sería la



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

vida personal a futuro a partir de considerar una situación o condición de discapacidad como posibilidad. Las respuestas indican que se hace una diferenciación entre lo que se concibe como la 'vida actual' (sin la condición de discapacidad) y lo que se percibe sería la 'vida a futuro' (con la condición de discapacidad). Se identifica una situación de 'un cambio' involucrado en la vida personal, con lo cual se alude a que no se tendría la misma experiencia de vida que se tiene actualmente, sino por el contrario, se tendría una experiencia de vida en que la persona se ve expuesta a una realidad diferente que habría que 'confrontar'; una realidad referida en uno de los casos como 'un mundo insensible', lo cual requeriría 'adaptarse' e intentar 'integrarse al mundo', con lo cual se infiere que si la persona tiene una discapacidad queda excluida. Esta construcción deja entrever la percepción que se tiene que las PcD son personas que, a diferencia de las personas sin discapacidad, requieren adaptarse a una sociedad que no las integra por sí mismas. Esta percepción de un 'cambio' implicado en la situación de vida se expresa como un 'no sabría qué hacer'; en otras respuestas la incertidumbre rebasa la posibilidad y se responde 'no lo sé'. En pocas respuestas se indica 'seguiría con mi vida', 'sería igual', no se hace alusión a un cambio drástico en la situación de vida.

En esta proyección que hacen las personas sin discapacidad, se evidencia la creencia de que vivir con una condición de discapacidad implica un reto, representa un esfuerzo y una lucha para obtener logros en la vida, lo cual alude más que todo a una actitud personal que debe asumirse. En algunos casos, tal actitud involucra un deseo, ganas o necesidad de demostrar a los demás que sí se 'puede', que se puede surgir 'sería un reto, pero lucharía para salir adelante'. Sin embargo, la condición de discapacidad no se acepta como tal, se concibe como una situación de vida 'difícil', que representa 'obstáculos' de la que se requiere 'salir adelante', contrarrestarla: 'me orientaría a lo que sea viable', 'enfrentarla', 'la afrontaría' o bien, hacer algo para superarla: 'buscar apoyo' o 'solicitar ayuda', o simplemente 'la superaría', 'trataría de surgir', 'no me dejaría vencer', como también en un sentido de menor aceptación o rechazo total se expresa como sentimiento o reacción emocional el enojo. Esto indica que la experiencia personal de la discapacidad implica un cambio en la vida anímica y en la forma de sentirse 'me sentiría muy mal'. En este sentido, se expresan algunos sentimientos negativos que generarían la posibilidad de tener una discapacidad tales como: 'enfermarse', 'sentirse mal', 'sentirse triste', o bien 'sentirse en desventaja'. En pocas ocasiones la discapacidad se acepta como tal: 'reconocería mi condición y buscaría soluciones', 'intentaría aceptarla y vivir con ella'. En ocasiones se expresa una negación de la posibilidad: 'no sé, no lo he pensado', 'no sé, no la tengo', con lo cual se evidencia la incapacidad para ponerse en el lugar del otro ser.

En ocasiones, la condición de discapacidad continúa teniendo una connotación de tragedia de la vida personal y se concibe que tener una discapacidad implica un cambio 'mi vida sería diferente', 'sería muy difícil', 'me costaría mucho adaptarme', 'debo aprender a vivir con ella', 'tendría que crear nuevas formas de desenvolverme', o bien como una experiencia de sufrimiento

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

en la vida de la persona 'sufriría', la imposibilidad de ser 'lo que soy ahora', 'me esforzaría para ser feliz'; en un sentido menos trágico de la experiencia personal de vida el sentimiento que generaría se expresa como 'preocupación' o como temor 'me daría miedo', 'me asustaría', 'no quiero ni pensarlo' o bien, en un sentido fatalista de la experiencia de vida se expresa: "Que Dios no lo permita", 'me muero', 'lloraría', 'gracias a Dios, no'. De igual forma, se evidencia la noción deficitaria de la discapacidad en la vida de la persona, por lo cual se requiere de un desarrollo compensatorio en otras áreas en términos de habilidades y capacidades 'la aceptaría y la supliría con otras capacidades' o bien un constante sentido de lucha 'me esforzaría por ser alguien que no la tiene', 'lucharía', 'sería más esforzada', 'trataría de seguir pese a la limitante'. Por el contrario, en otras ocasiones está presente la idea de que tener una discapacidad nos hace mejores personas, por ejemplo 'pienso que sería más comprensivo', capaces de entender mejor a los demás individuos y valorar más la vida, o bien, produciría un cambio en la forma de llevar la vida, 'vería la vida diferente', 'trataría de vivir lo mejor posible', 'valoraría más muchas cosas', 'trataría de mejorar cada día', 'cambiaría mi visión', 'comprendería mejor mi situación'.

e) Percepciones de la discapacidad en términos relacionales con otras personas

En términos relacionales, la discapacidad se concibe como una condición de vida personal que afecta la dimensión social con otros seres y, por tanto, se refiere a cómo se quisiera ser tratado o tratada por las demás personas y la atención que les gustaría recibir o no recibir. En esta dimensión se alude a que no se desea un trato diferenciado; por el contrario, se desea no objeto de discriminación, recibir un trato igualitario, contar con oportunidades y respeto, con tolerancia, amor y solidaridad de parte de las demás personas, ser incluido o incluida por los otros sujetos, recibir su apoyo o un trato preferencial y, más específicamente, 'encontrar personas sensibles', comprensivas, que entiendan las limitaciones. Está presente la necesidad de recibir 'comprensión' por parte de las demás personas. Con esto, indirectamente, se alude a que a las PcD no son comprendidas, se les trata con diferencia, se les limita el acceso a algunos lugares y, en última instancia, se les excluye. Se hace la referencia a que se quisiera 'ser tratado o tratada de acuerdo con la discapacidad', esto alude a que se asume que existe o se da un trato diferenciado, según la tipificación de las discapacidades.

Se reitera la concepción de la PcD como una persona que no es autónoma ni independiente, que no puede valerse por sí misma y que, por lo tanto, requiere de la ayuda de los demás, pues en un sentido personal se considera que necesitarían de las demás personas: atención, apoyo, ayuda, que le 'den una mano', 'trataría de seguir siendo autónomo'. En este sentido, no esperarían pasivamente recibirla sino que la solicitarían o buscarían. En uno de los casos se evidencia la concepción que se tiene de que las PcD tienen ventajas que las PsD no tienen y reciben un trato positivamente diferenciado y preferencial en comparación con las PsD y, por ello, se menciona que se 'aprovecharía las ventajas que le genera' tener una condición de discapacidad, 'sacar



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

partido de lo que pueda hacer'. En esta noción de capacidad está implícita la contraposición de discapacidad vs capacidad, lo cual se deja ver o 'capaces de salir adelante', 'capaces en muchas áreas', 'hábiles en muchas áreas.

A continuación se presenta las implicaciones de las percepciones y construcciones del personal académico en la atención educativa en la Universidad Nacional.

Implicaciones en la atención educativa y en las formas de apoyo en el ámbito universitario

En términos generales, las percepciones sobre discapacidad del personal académico de la UNA se reflejan en la atención educativa que es proporcionada a esta población estudiantil, específicamente referida a *las condiciones para aprender*. Esto, por cuanto se parte desde una perspectiva tradicional de la discapacidad, es decir, de la condición de deficiencia que presenta cada estudiante y desde ahí se definen las necesidades educativas y las formas de apoyo requeridas. Se evidencia que no se asume una visión relacional interactiva con la realidad entre las diferencias individuales del estudiantado y las barreras del entorno (actitudinales, físicas, arquitectónicas, pedagógicas y culturales) lo que limita su participación y aprendizaje, según el enfoque actual de concepción de la discapacidad (ONU, 2006), el cual hace referencia a que "las personas con discapacidad incluyen a aquellas que ... al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (p. 4).

De acuerdo con los hallazgos del estudio, solo una parte del personal académico de la Sede Central Campus Omar Dengo de la UNA, indica que realiza diferentes ajustes curriculares y apoyos específicos para atender al grupo de estudiantes que presenta una deficiencia sensorial (ceguera, baja visión, sordera, baja audición, entre otras) y físico motora debido a que esta situación personal incide en su formación universitaria.

A partir de los ejemplos aportados por el personal académico se presentan los ajustes que realizan en la estrategia metodológica y en la evaluación de los cursos impartidos para atender las necesidades educativas del estudiantado con discapacidad.

Ajustes en la metodología

a) Atención individual dentro y fuera del curso

Durante las sesiones de clase, el personal académico indica que da un *seguimiento individual* dentro de la clase a estudiantes con discapacidad, con el fin de proporcionar instrucciones específicas para desarrollar un trabajo o realizar prácticas, aclarar dudas e inquietudes acerca de los temas abordados.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

También, mencionan otros *ajustes específicos* tales como verbalización de las instrucciones de los trabajos, de las ideas principales de la temática discutida en clase, descripción de las imágenes, figuras, esquemas o gráficos que utilizan con el fin de que el estudiantado con una condición de ceguera pueda participar y comprender, de forma adecuada, la información, como también para que puedan tomar apuntes (en el sistema Braille) o grabar las sesiones de clase.

También, otra parte indica que escriben en la pizarra con letra grande o con colores fuertes (rojo, verde o azul) y solicita al estudiantado ubicarse en primera fila para mantener una comunicación adecuada y proporcionarle un mejor acompañamiento. En pocas ocasiones, han tenido el apoyo de quien interprete la lengua de señas costarricense (LESCO) en sus clases para atender estudiantes que presentaban una condición de sordera.

Por otra parte, el personal académico expresa que realiza diferentes *acciones de apoyo fuera del horario de curso* que imparte, al grupo de estudiantes que lo solicitan, tales como reunirse una vez por semana para aclarar dudas e inquietudes de los temas abordados, revisar avances de trabajos, completar un informe (inicial y final) de los ajustes y apoyos proporcionados.

Solo un grupo pequeño indica que ha recibido apoyo del Departamento de Orientación de Psicología y ha coordinado con el estudiantado tutor del Programa de Éxito Académico (en el área de inglés y matemática).

b) Provisión de material adaptado

Una parte del personal académico facilita el *material de estudio con anticipación en formato digital* (programa de curso, instrucciones de trabajos, videos y otros documentos) para que estudiantes con ceguera lo puedan tener antes de cada sesión. También, entregan material didáctico ampliado (Arial 14,16, 18 o más o en negrita) e impreso en el sistema Braille o en relieve (lecturas, gráficos, guías de trabajo, obras musicales y otros documentos) con el fin de que pueda ser utilizado de manera independiente o con asistencia por estos grupos de estudiantes.

c) Apoyo de sus pares

Un grupo académico solicita *apoyo de un compañero o compañera del grupo* para que proporcione guía al estudiantado que presenta discapacidad durante las actividades en la sesión de las sesiones de clase, o bien para que le oriente en el entorno del aula, le describa las actividades, los ejercicios, las prácticas, las presentaciones en el equipo multimedia y los videos (documentales o películas). Solo un académico resalta la importancia de establecer *roles específicos y el apoyo* de participantes para obtener un adecuado acompañamiento.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

d) Apoyo emocional

Resalta que poco personal académico menciona la realización de diferentes acciones para proporcionar apoyo en el área emocional mediante frases positivas cuando el estudiantado ha alcanzado un logro, o para dar consejo ante problemas personales o familiares y motivación para seguir adelante y concluir el curso. Solo una académica indica que apoya a estudiantes que tienen fobia hacia la matemática y en su clase no permiten expresiones negativas hacia la PcD.

Ajustes en la evaluación

Dentro de los ajustes a la evaluación que efectúan algunos académicos y algunas académicas, se encuentran, entre otros: mayor tiempo para la ejecución de las pruebas y la adaptación de pruebas en la modalidad oral, ya sea utilizando la grabadora o en formato táctil con el sistema Braille.

Otra técnica que se utiliza es la aplicación de las *pruebas en formato digital* con apoyo de un lector de pantalla (JAWS) y de material impreso en Braille o en relieve, con el fin de que el estudiantado pueda revisar los documentos.

Solo en situaciones particulares realizan *pruebas en forma* escrita con letra ampliada (Arial 14, 16 u otra) o con apoyo de material impreso (diccionarios, glosarios, gráficos, fórmulas, tablas u otras), así como supervisión constante y aclaración de dudas.

a) Otros ajustes en la evaluación

También, se mencionan técnicas de *autoevaluación* para valorar el desempeño personal del estudiantado y de *coevaluación* para valorar el desempeño de miembros del grupo en el curso.

Por otra parte, es importante indicar que el personal académico de las sedes regionales de la UNA que participó en el estudio expresó que no contaban con experiencia educativas con EcD. No obstante, durante este periodo, debían atender a tres estudiantes con una condición de discapacidad (sordera, ceguera y cognitiva) en la sede regional Chorotega. Por lo anterior, cabe preguntarse: ¿Estos tres estudiantes no reciben ningún tipo de apoyo en su formación universitaria? Entonces, ¿cómo enfrentan las barreras en el acceso a la información y la comunicación en los cursos matriculados? ¿O más bien, reciben apoyos específicos por parte del personal académico pero este grupo académico no participó en el estudio?

Para finalizar, gran parte del personal académico de la UNA considera que los aspectos personales (de índole emocional y cognitivo) y social del estudiantado con discapacidad (servicios sociales y de apoyo) son los determinantes en su desempeño académico y

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

permanencia en la institución, y esquivada, así, su responsabilidad pedagógica como docentes de la universidad. Solo un grupo menor menciona que las técnicas metodológicas utilizadas, la falta de empatía o sensibilidad y los aspectos administrativos pueden incidir en la inclusión del EcD en la educación superior.

Conclusiones

La temática indagada en este estudio aporta a la comprensión de las percepciones existentes sobre la discapacidad en un contexto universitario específico. En el contexto particular de la Universidad Nacional en Costa Rica, se concluye que el personal académico expresa sus percepciones hacia la discapacidad desde una visión tradicional centrada en la persona. Si bien al colocar el énfasis en la persona, se está reconociendo a la persona sobre la condición de discapacidad, a esta se le adjudica un sentido deficitario. Por lo anterior, una gran parte del personal académico entiende la discapacidad como ausencia, carencia, limitación o impedimento, lo cual coincide con la definición de la OMS (1980) de la discapacidad en términos de restricción o ausencia.

En el ámbito social, la perspectiva tradicional del personal académico genera que se presente una diferenciación entre el estudiantado con discapacidad y las demás personas sin discapacidad; específicamente en el sentido de normalidad; el sentido relacional consigo mismo o misma y con las demás personas a partir de la discapacidad; el significado actual y la posibilidad a futuro de tener una condición de discapacidad. De esta diferenciación o sentido de la diferencia al que se ha referido [Brah \(2006\)](#), se deriva la exigencia social impuesta a las personas con discapacidad de adaptarse a una sociedad que no las integra por sí mismas, a un contexto universitario que ofrece pocas circunstancias de accesibilidad para su permanencia y graduación; ello evidencia un desafío para las instituciones de educación superior como lo han expresado [Causton-Theoharis et al. \(2009\)](#).

Estos resultados tienen implicaciones en la atención educativa, ya que, en el contexto universitario, se ve afectada la relación con los demás sujetos, porque se genera un trato diferente, en el cual la persona con discapacidad cuenta con acciones afirmativas (modificaciones y adaptaciones) en su formación universitaria, según la legislación vigente ([ONU, 2006](#); [Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2008](#)). Esto provoca, en reiteradas ocasiones, sentimientos de malestar emocional de sus pares y docentes porque se perciben como ventajas y preferencias, resultados que se aprecian en otros estudios como el de [Hurtado \(2012\)](#).

En el ámbito pedagógico, las percepciones tradicionales acerca de la discapacidad inciden en la definición y aplicación de los apoyos educativos, por cuanto se conciben a partir de la condición personal (deficitaria) del estudiantado y de la exigencia de adaptación social en el contexto universitario; y no desde sus potencialidades y capacidades individuales. Por lo



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

anterior, solo una parte del personal académico de la sede Central de la Universidad realiza ajustes en la estrategia metodológica y en la evaluación para atender al estudiantado con discapacidad sensorial (de baja visión o ceguera y sordera) inscrito en sus cursos, a pesar de que estas son acciones obligatorias para facilitar el acceso a la información y la comunicación, como lo indican [Arnaiz \(1997\)](#), [Blanco et al. \(1989\)](#), [Borsani \(2003\)](#), [Ainsow \(2004\)](#) y otros.

Estos hallazgos tienen implicaciones en el ámbito social y en el ámbito pedagógico, pues inciden en la atención educativa al estudiantado con discapacidad, así como en la didáctica universitaria y las prácticas docentes que evidentemente requieren innovación desde un enfoque de educación inclusiva como lo propone la [UNESCO \(2015\)](#) y para superar la barreras del entorno ([Lissi et al., 2009](#)).

En cuanto a la responsabilidad del personal académico frente a su práctica docente, cabe destacar que la concepción tradicional acerca de la discapacidad afecta la percepción de que las condiciones personales y sociales del estudiantado son los aspectos determinantes para su desempeño académico y su permanencia en la universidad. Por tanto, no se asumen, como parte de sus funciones docentes, las acciones orientadas a contribuir al éxito académico del estudiantado con discapacidad; se presenta como justificación la falta de capacitación sobre el tema y se delega esta responsabilidad en la institución, sin contemplar un proceso autogestionario de actualización como lo propone la educación inclusiva ([Operti et al., 2011](#)).

De los resultados obtenidos en este estudio, así como de las implicaciones educativas, se deriva y justifica la importancia de implementar una *estrategia de actualización* del personal académico de esta institución universitaria en la temática de discapacidad, a fin de construir nuevas miradas y aproximaciones conceptuales propiciadoras de una educación inclusiva, así como de los elementos contextuales históricos, culturales y sociales que han influido en las conceptualizaciones tradicionales. Cabe recomendar el abordaje de conceptualizaciones vigentes como las estipuladas en la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* ([ONU, 2006](#)).

Para lograr lo anterior, se propone, como estrategia, la implementación de cuatro módulos que impacten en la didáctica universitaria, las prácticas docentes y propicien la educación inclusiva, según se explicita a continuación:

- √ Módulo 1: Inclusión educativa de persona con discapacidad en la educación superior
- √ Módulo 2: Diseño universal de aprendizaje: Una alternativa en la formación universitaria
- √ Módulo 3: Estrategias de apoyo y seguimiento al estudiantado con discapacidad
- √ Módulo 4: Educación emocional para responder a la atención del estudiantado con discapacidad

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Para la implementación de dichos módulos se propone emplear la plataforma virtual de la universidad con modalidad bimodalidad (presencial/a distancia). Además, contar con la participación de estudiantes con discapacidad en el desarrollo de estos para promover el intercambio de experiencias en el contexto universitario.

Se rescata como importante efectuar acciones de divulgación de los resultados de este estudio, de forma particular sobre las distintas percepciones evidenciadas, con el fin de que participantes docentes, y otras personas interesadas en el tema, conozcan los sentidos y significados interpretativos subyacentes, así como sus implicaciones en la atención educativa del estudiantado con discapacidad, para que asuman su responsabilidad en las prácticas docentes universitarias.

Referencias

- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Albrecht, G. L. (1992). *The disability business Rehabilitation in America*. Londres: Sage.
- Alcantud, F., Ávila, V. y Asensi, M. C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universitat de València Estudi General (Servei de Publicacions). Recuperado de http://oficinasuport.uib.cat/digitalAssets/108/108610_A4B3DF5Cd01.pdf
- Arnaiz, P. (1997). *De la necesidades educativas especiales a la escuela inclusiva*. España: Siglo de Oro.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (29 de mayo de 1996). Ley de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad No. 7600, del 02/05/1996. *Gaceta 102*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=23261&nValor3=100849&strTipM=TC
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (29 de setiembre de 2008). Ley 8661 del 19/08/2008. Convención de los derechos de las personas con discapacidad. *Gaceta 187*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=64038&nValor3=74042&strTipM=TC
- Barnes, C. (2007). Disability in higher education and the inclusive society. *Brithis Journal of Sociology of Education*, 28(1), 135-145. doi: <https://doi.org/10.1080/01425690600996832>
- Blanco, R. Echeita, G., Gómez, M. J., González, M. A., Gutiérrez, M. J, Hernández, M. L., ... Valmaseda, M. (1989). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Borsani, M. J. (2003). *Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Brah, A. (2006). Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, 26, 329-376. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014>
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Causton-Theoharis, J., Ashby, C. y DeClouette, N. (2009). Relentless optimism: Inclusive postsecondary opportunities for students with significant disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disabilities*, 22(2), 87-104. Recuperado de http://www.academia.edu/725217/Relentless_Optimism_Inclusive_Postsecondary_Opportunities_for_Students_with_Significant_Disabilities
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España, Alicante. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf
- Devenney, M. J. (2005). *The social representations of disability: Fears, fantasies and facts* (Tesis de doctorado). Clare College. Cambridge University. Recuperado de <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/devenney-PhD-Final-including-bibliography-.pdf>
- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and disabled people: Issues for discussion*. Washington, DC: International Exchange of Information in Rehabilitation.
- Fontana, A. y Rodríguez, R. (2012). *Formulación del proyecto FIDA Percepciones y realidades en la atención de las necesidades educativas: Propuesta de desarrollo profesional y su implementación en la UNA* (Código 0524-10). Heredia: Vicerrectoría Académica, Universidad Nacional. Manuscrito inédito.
- Fundación Once (2010). *La accesibilidad del entorno universitario y su percepción por parte de los estudiantes con discapacidad. Observatorio universidad y discapacidad*. Barcelona: Observatorio Universidad y Discapacidad. Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/10243/OU1%202010-%20cas.pdf>
- Hurtado, L. F. (2012). Acciones afirmativas a favor de las personas con discapacidad en el municipio de Pereira en el período 2010-2011. *Memorando de Derecho*, 3(3), 83-94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4133434>
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. M. y Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, 30, 305-324. Recuperado de http://sid.usal.es/docs/F8/ART13185/discapacidad_en_contextos_universitarios_expe_del_piane.pdf
- Oliver, M. (2002). Emancipatory research: A vehicle for social transformation or policy development. Ponencia presentada en el *1st Annual Disability Research Seminar Using emancipatory methodologies in disability research*. Dublin: The National Disability Authority and The Centre for Disability Studies, University College Dublin. Recuperado de https://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Textos_discapacidad/00_Oliver3.pdf
- Opertti, R. (Noviembre de 2008). Inclusión educativa: El camino del futuro. Un desafío para compartir. En *48^a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE)*. Ginebra: OIE-UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf
- Opertti, R., Brady, J., Cruz, M. y González, J. (2011). *Módulo para el desarrollo de capacidades en educación inclusiva*. Montevideo: OEI-UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: Autor. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1983). *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías CIDDM*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Priestley, M. (1998). Constructions and creations: Idealism, materialism and disability theory. *Disability & Society*, 13(1), 75-94. doi: <https://doi.org/10.1080/09687599826920>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York: Autor. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España: Autor. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO. (2014). *Declaración de Aichi-Nagoya sobre la educación para el desarrollo sostenible*. Nagoya, Japón: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074s.pdf>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon, Corea: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>

Vargas, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

Vargas, M. C. (2012). Miradas epistemológicas desde las perspectivas teóricas sobre la discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 145-155. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124728010>

Wright, B. (1983). *Physical disability– A psychosocial approach* (2ª ed.). NY: Harper & Row. doi: <https://doi.org/10.1037/10589-000>