

[Cierre de edición 01 de mayo del 2016]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Inclusión en la educación universitaria. Las palabras y experiencias detrás del proceso

Inclusion higher education. The words and experiences within the process



*Hellman Denis Delgado-Sanoja*<sup>1</sup>

Universidad Central de Venezuela

Caracas, Venezuela

correo: [hellmandelgado@gmail.com](mailto:hellmandelgado@gmail.com)

orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8120-9006>

*Gisela Blanco-Gómez*<sup>2</sup>

Universidad Central de Venezuela

Caracas, Venezuela

correo: [giblanco5@gmail.com](mailto:giblanco5@gmail.com)

orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2235-4438>

Recibido 30 de abril de 2014 • Corregido 20 de febrero de 2016 • Aceptado 12 de abril de 2016

*Resumen.* La inclusión es un principio social y político construido alrededor del ideal de igualdad que se materializa en el reconocimiento de la equidad y en la garantía en el acceso a las oportunidades. La educación, en sus diferentes niveles de cobertura, es un puente que conecta ambos aspectos. La educación inclusiva es un proceso de transformación y de acompañamiento en el cual las personas se forman con autonomía, calidad y participación, a pesar de la diversidad. Este estudio forma parte de una línea de investigación que aspira, a través del uso de la metodología cualitativa con enfoque fenomenológico, comprender, desde el discurso de once estudiantes con discapacidad y seis profesores, cómo se viene desenvolviendo su ingreso en los espacios de una institución de educación superior pública en Venezuela. Para ello, se utilizó la entrevista semiestructurada, el análisis de contenido a través del Atlas.Ti y la triangulación de datos. Surgieron cuatro categorías de análisis ("Ingreso" "Discapacidad física e intelectual, una línea indisoluble", "Me dijeron" y "Me dejaron por fuera"). Los hallazgos exponen una visión compartida entre los actores acerca del reconocimiento de la igualdad jurídica en el tema del ingreso, pero en el caso del profesorado, condicionada por la exigencia de una exhibición de una garantía de éxito y a la escogencia asistida de la carrera. Se reportaron prácticas de exclusión y de discriminación en el ingreso, las cuales suceden de manera intangible en las relaciones que se establecen a lo interno y que requieren ser revisadas. Las mayores dificultades pareciera que están alrededor de la prosecución y no en el ingreso. Ambos actores coinciden en la visión de una institución asistencialista y exigente en el ingreso; pero descuidada en el acompañamiento y la transformación que deben caracterizar un proceso de educación inclusiva.

*Palabras claves.* Acceso a la educación, discapacidad, educación superior, igualdad de oportunidades, inclusión.

<sup>1</sup> Licenciado en Psicología y en Fisioterapia, egresado de la Universidad Central de Venezuela. Magister en Educación, egresado de la Universidad Experimental Libertador. Cursante del Doctorado de Salud Pública en la Universidad Central de Venezuela. Profesor asistente en el Departamento de Tecnología en Salud de la Escuela de Salud Pública y jefe de la Cátedra de Rehabilitación de la Universidad Central de Venezuela.

<sup>2</sup> Licenciada en Psicología y en Terapia Ocupacional, egresada de la Universidad Central de Venezuela. Magister en Psicología, egresada de la Universidad Simón Bolívar. Cursante del Doctorado de Salud Pública en la Universidad Central de Venezuela. Profesora titular y jefa de la Cátedra de Medicina del Trabajo de la Universidad Central de Venezuela.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>

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

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

*Abstract.* **Inclusion** is a social and political principle built around the ideal of equality that was embodied in the recognition of equity and ensuring access to opportunities. Education, at different levels of coverage, it is a bridge connecting both aspects. Inclusive education is a process of transformation and accompaniment in which people are formed independently, quality and participation, despite the diversity. This study is part of a line of research that seeks through the use of qualitative methodology phenomenological approach, understand from the speech of eleven students with disabilities and six teachers, how it is unfolding the entry of these in the spaces a public institution of higher education in Venezuela. For this, the semi-structured interview was used content analysis through Atlas. Ti and triangulation of data. They came four categories of analysis ("income" "physical and mental disabilities, an indissoluble line", "I was told" and "I left out"). The findings set out a shared vision among stakeholders about the juridical equality on the issue of income, but in the case of conditional upon the requirement of an exhibition of a guarantee of success and assisted career choice teachers. practices of exclusion and discrimination were reported in income, which intangible happen in relationships that are established internally and need to be revised. The greatest difficulties appear are around the prosecution and not on income. Both actors agree on the vision of a welfare and income demanding institution, but neglected in the accompaniment and the transformation that should characterize a process of inclusive education.

*Keywords.* Access to education, disability, equal opportunity, higher education, right to education, inclusion.

## Introducción

El siguiente artículo resume un segmento de una línea de investigación que se encuentra en curso dentro de una universidad pública en Venezuela y que intenta exponer, a través del discurso y las experiencias, los desafíos y contratiempos que suceden alrededor del ingreso de estudiantes con discapacidad a la institución.

Venezuela, en el 2013 ostentaba una matrícula de estudiantes universitarios de dos millones seiscientos veinte mil trece (2.620.013); de esta cantidad, mil doscientos treinta y dos (1.232) poseían algún tipo de discapacidad ([Agencia Venezolana de Noticias, 2014](#)). En la universidad donde se viene realizando este estudio, según información de la Gerencia de Asuntos Estudiantiles del Vicerrectorado Académico ([No discriminación, 2013](#)), posee una matrícula de 120 estudiantes con discapacidad.

De acuerdo con lo señalado por [Acuña \(citado en República Bolivariana de Venezuela, Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, 2007\)](#), Venezuela dispone con un ordenamiento legal que le exige a las instituciones de educación universitaria, públicas o privadas, cumplir en el tema de la discapacidad con tres condiciones básicas, como son: el garantizar en condiciones de igualdad el ingreso de estudiantes con discapacidad a las instituciones, la generación de oportunidades dentro de sus espacios y la incorporación de mejoras estructurales, académicas y de gestión que faciliten su ingreso. Sin embargo, a pesar de la existencia de tales imperativos, en lo cotidiano se siguen dando diversas prácticas de discriminación que trascienden de lo estrictamente jurídico y se reconfiguran alrededor de las oportunidades y del acceso a ellas.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Para [Ancidey \(2008\)](#), en el caso venezolano “las políticas y programas para la inclusión de las personas con discapacidad existen desde el año 2004. Sin embargo no se tiene información sobre los alcances o limitaciones de la misma” (p. 14). Para este autor, la valoración del impacto de políticas inclusivas no puede ser exclusivamente estimada por la cantidad de estudiantes que ingresan a la universidad; por el contrario, se hace necesario incorporar información desde la cotidianidad, a través de las experiencias y vivencias de las personas que se benefician realmente de las políticas. Es una forma más, de conocer y de medir el impacto de las políticas de inclusión desde las voces y rostros de quienes habitan en ambos lados de la brecha de la razón jurídica y del proceso.

En el estudio realizado por [Maingon \(2007\)](#), en la institución donde se viene desarrollando este estudio, las evidencias encontradas sugieren, por una parte, la existencia de un conjunto de prácticas y de barreras ordenadas alrededor del acceso y la permanencia del estudiantado con discapacidad, y por la otra, los escasos esfuerzos institucionales por garantizar en condiciones de igualdad y oportunidades el ingreso del estudiantado con discapacidad dentro de la institución.

Tal como lo señala la [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco \(2010\)](#), a pesar de que, los países latinoamericanos han tenido grandes avances en el ámbito legislativo, existe hoy “un grave problema de información que impide monitorear en qué medida las personas con discapacidad están pudiendo ejercer sus derechos. Hacer visible a esta población, constituye por tanto un primer paso para hacer efectivo su derecho a la educación” (p. 5). En tal sentido, pareciera que las voces de estudiantes con discapacidad siguen estando ausentes en las estadísticas y, por tanto, su voz excluida del discurso. La simple declaración y reconocimiento en el tema de los derechos no garantiza, de manera automática, que las prácticas y acciones hacia las personas con discapacidad cambien y se transformen dentro de las instituciones de educación superior.

Para que la educación sea, entonces, un derecho, deberá transitar más allá de las prácticas asociadas a la exclusión y discriminación y adentrarse sobre un real proceso de educación inclusiva. Por esta razón, las instituciones de educación, y en especial las universitarias, son las convocadas a asumir el compromiso social en la superación de tales prácticas, además de la generación de conocimiento, la cual es parte de su misión ([Unesco, 1998](#)).

Medir el proceso de inclusión educativa a través del acceso o del número de rampas dentro de una institución no es suficiente; para ello es importante conocer desde la perspectiva de los actores participantes del proceso, su experiencia, de manera que sea esta la que sirva de evaluación real del impacto que tiene la inclusión educativa; y de los arreglos, puertas adentro, que hay que enfrentar para sortear los desafíos que implica estudiar en una institución universitaria teniendo una discapacidad. Tal como lo señala [Skliar \(2008\)](#), el tema de la educación y el estudiantado con discapacidad, no es solo una problemática relacionada con la matrícula o

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>

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

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

en qué medida la cuantificación expresa la magnitud y extensión de la problemática. Es posible contar con información actualizada acerca de la cantidad de estudiantes con discapacidad que hacen vida dentro de los espacios de educación universitaria; pero, al mismo tiempo, mantener una relación de ajenidad y de desinterés hacia la misma población. Pensar que el dato lo es todo y todo lo puede es un riesgo y un error que se puede cometer.

Al respecto [Samaniego \(2009\)](#), señala:

Desde la perspectiva de los derechos humanos y el principio de participación, implica escuchar de los actores directos sus expectativas, su percepción sobre la calidad de los servicios que reciben, sus requerimientos y necesidades; conjugarlos con los informes oficiales emanados por los gobiernos a través de sus representantes, contrastarlos con los datos estadísticos recogidos en la Región y el pronunciamiento de las instituciones que en su calidad de ejecutores consideran buenas prácticas. (p. 17)

Garantizar la participación y el reconocimiento del derecho trae consigo demandas de cambios y de transformaciones institucionales en todos sus niveles y áreas de acción. Formar con calidad reconociendo la diversidad y la igualdad en el derecho es un reto a enfrentar. La incorporación de estrategias fundamentadas como aulas inclusivas, adaptaciones curriculares sobre la base del diseño universal de aprendizajes, y las oportunidades que se derivan de la innovación tecnológica en el ámbito educativo son acuerdos que contribuyen en el desarrollo de prácticas y de universidades más inclusivas ([García y Cotrina, 2012](#)). Experiencias como las desarrolladas por la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior en Colombia ([Muñoz, Montealegre, Wyner y Silva, 2014](#)), en las cuales, con una metodología acción-participación, consolidaron un proyecto de transformación universitaria desde el enfoque de educación superior inclusiva en dos de sus programas de formación profesional, demuestran que es posible llevar a cabo proyectos de transformación universitaria donde la diversidad sea el elemento común.

Desde esta perspectiva, la inclusión, corresponde a un principio social y político que se genera a partir de un ideal de igualdad y que establece que las personas “por el mero hecho de serlo, tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones importantes para sus vidas y tienen derecho a buscar libremente sus señas de identidad y su modo peculiar de vivir en sociedad” ([Porrás, 2009, p. 32](#)). Como proceso, se construye sobre la base de un conjunto de acuerdos entre los diferentes actores y se ejecuta sobre el contexto social a partir de la declaración de la igualdad jurídica (equidad) y la igualdad de oportunidades; como garantía para la participación activa y efectiva de las personas en la sociedad. Ambas acciones requieren no solo de un marco legal y un conjunto de políticas públicas articuladas, necesitan del consenso entre los diferentes actores para que se materialice; la inclusión no se decreta, requiere como condición que todos estos componentes se den para que pueda ser real y efectiva, puesta a la orden del beneficio de las personas.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Una forma efectiva de concretar la inclusión es a través de la educación, vista como un puente que conecta la equidad y la igualdad en las oportunidades. Para la [Unesco \(2000\)](#), la garantía y el disfrute de la educación como un derecho humano fundamental y un bien público es indispensable para alcanzar y proteger otros derechos humanos fundamentales. Su reconocimiento y disfrute reducen, de forma significativa, las desigualdades en las oportunidades y la disponibilidad de los recursos en una sociedad. Al respecto, [González \(2008\)](#) señala que la educación como derecho permite a las personas recibir y “aprovechar los beneficios de los servicios que se ofrecen a la sociedad, además, de hacer posible el ejercicio de una ciudadanía a partir de la plena participación de las personas, asegurando la inclusión social” (p. 2). La educación, en tal sentido, se transforma de su idea original de formación del sujeto y se convierte en un factor de protección y garantía de acceso a los demás derechos humanos fundamentales. Para que esto realmente ocurra es necesario superar las brechas que separan a los actores de una sociedad entre el reconocimiento del derecho (equidad) y el disfrute de este mismo (igualdad en las oportunidades); y sobre las cuales se aglutinan un conjunto de grupos que permanecen siempre invisibilizados y excluidos de los beneficios reales que se derivan del disfrute de los derechos humanos fundamentales.

Para [Palacios \(2008\)](#), las personas con discapacidad han formado parte de estos grupos sobre los cuales, por su condición, la humanidad y su diversidad de sociedades han mostrado todo un conjunto de acciones que se han desplegado desde el exterminio hasta otras más civilizadas, con la aceptación y el respeto por la diversidad. Tales acciones han estado sustentadas, en primer lugar, por la concepción que tiene esa sociedad en particular y sus actores acerca de ella y, en segundo lugar, por las estrategias que se han implementado para enfrentarla, tratarla o atenderla. Esto ha marcado un trayecto histórico, en el cual, hoy, no se ha agotado el tema ni los espacios de discusión, e igualmente se siguen generando propuestas de acciones hacia la discapacidad. [Palacios \(2008\)](#), al respecto señala:

La vida de una persona con discapacidad tiene el mismo sentido que la vida de una persona sin discapacidad... [es decir, ser parte de la igualdad del derecho]. Las personas con discapacidad remarcan que ellas tienen mucho que aportar a la sociedad, pero para ello deben ser aceptadas tal cual son, ya que su contribución se encuentra supeditada y asimismo muy relacionada con la inclusión y la aceptación de la diferencia. (p. 104)

En la declaración de las *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* ([United Nations, 1993](#)), la igualdad del derecho y de las oportunidades se concreta en el reconocimiento de la otra persona y de la diversidad como un valor y una constante universal. Desde esta perspectiva, todas las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades y garantías en el disfrute del derecho, al igual que quienes no la poseen. Ambas condiciones deben estar siempre presentes, por cuanto las necesidades de todos los actores y la disponibilidad en el uso de los recursos de una sociedad deben estar en todo momento y condición, y no supeditados por la presencia de la discapacidad.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>

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

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Para que la inclusión quede emparentada, entonces, con la idea de justicia y equidad, se sugiere que sea la voz de quien ejerce el derecho, es decir, estudiantes con discapacidad, la que se exprese y opine acerca de su situación. Para ello es necesario entender el derecho, desde el otro o la otra y no desde quien se encarga de garantizarlo o impartirlo.

En ocasiones, cuando se discute en términos de derecho, se olvida esta situación. Algunas veces se pudiera estar corriendo el riesgo de observar la inclusión, dentro de las instituciones de educación universitarias, desde el derecho inobjetable de una educación para todas las personas, pero ignorando otras condiciones y aspectos y relacionados, y que se dan dentro del proceso de inclusión, como es la permanencia. Ambas situaciones constituyen una brecha entre la razón jurídica y el proceso que se viene desarrollando. En ocasiones, el estudiantado con discapacidad poco se beneficia del proceso, generándose un riesgo asociado a un tipo de exclusión consistente en estar dentro de la institución, solo por la razón jurídica, pero no beneficiarse realmente de las oportunidades que se ofrecen en una educación inclusiva. Los beneficios que se generan del desarrollo del derecho no se alcanzan con el simple acceso o ingreso a la institución universitaria.

Dada la complejidad del ser humano signado por la discapacidad, como también, de lo intangible de los imaginarios colectivos y de las prácticas construidas alrededor de esta condición, surge el interés de esta investigación. El propósito de este estudio es asignar un rostro y darle voz al proceso de inclusión que viene desarrollando dentro de la institución. En tal sentido, este estudio no intenta sustituir de los actores sus voces y experiencias con el uso del dato estadístico, por el contrario, pretende rescatarlo y colocarlo como el elemento central sobre el cual, desde su discurso, se comprenda cómo se viene desarrollando el ingreso de estudiantes con discapacidad, producto del proceso de inclusión que se viene desarrollando dentro de la institución.

## Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se implementó una metodología de tipo cualitativa con el enfoque fenomenológico. Decidieron participar 11 estudiantes con diversas discapacidades que cursaban estudios profesionales en las carreras de Administración y Contaduría, Bibliotecología, Comunicación Social, Derecho, Física, Fisioterapia, Idiomas Modernos y Letras, así como, 6 docentes responsables, en diferentes instancias universitarias, de acompañar el desarrollo del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución.

En esta investigación, el acento no se dirigió preponderantemente a la cuantificación de ciertos atributos físicos, relacionados con la inclusión, como la matrícula estudiantil o el rendimiento académico, sino en la comprensión e identificación del fenómeno desde la perspectiva de los actores involucrados, por ser estos, quienes lo entienden y reconstruyen sobre la base de su discurso centrado en la experiencia.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

La escogencia de los actores claves se fundamentó sobre la base de dos estrategias como fueron: el muestreo en cadena (bola de nieve) para el personal docente y el de oportunidades para estudiantes con discapacidad (Hernández, Fernández y Baptista (2006). La participación fue voluntaria, la totalidad expresó su consentimiento para grabar, analizar y divulgar la información resultante de las entrevistas. Se hicieron entrevistas semiestructuradas dirigidas a la búsqueda de información en áreas de interés como fueron: el ingreso y permanencia del estudiantado con discapacidad dentro de la institución. Estas fueron configuradas alrededor de dos guiones de preguntas, uno destinado a los estudiantes y el otro a los profesores (Álvarez-Gayou, 2003). Ambos fueron revisados y sometidos a juicio de tres expertos en investigaciones con metodologías cualitativas.

Sobre la base de las dos áreas de interés (ingreso y permanencia) se establecieron dos grandes categorías, las cuales han orientado el desarrollo de la línea de investigación. Para propósito de esta publicación, se decidió tomar solo la categoría: ingreso a la universidad.

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas, para posteriormente realizarle, al material de voz en digital, un análisis de contenido a través del uso del Atlas.ti (versión 6.2). Para el análisis e interpretación del material de voz se siguió el esquema de cuatro etapas (codificación, categorización, estructuración y teorización) propuesto por Taylor y Bogdan en 1986. A fin de fortalecer la credibilidad y la consistencia de los hallazgos se implementó una triangulación de datos (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). Se contó durante todo el proceso de inmersión en el campo, de una bitácora, en la cual se registró todo tipo de información relevante relacionada con el estudio y los actores participantes.

En cuanto a la categoría de análisis, ingreso a la universidad, fue definida como todos aquellos aspectos relativos con las vivencias de los actores entrevistados en el ingreso a la institución universitaria. De esta se desagregaron una serie de subcategorías que fueron identificadas como: "ingreso" "discapacidad física e intelectual, una línea indisoluble", "me dijeron" y "me dejaron por fuera".

## Resultados, análisis y discusión

El análisis de los hallazgos de la subcategoría ingreso reflejó dos posiciones antagónicas acerca de la visión sobre cómo debería ser este proceso. Por un lado, se encontró la exigencia de la institución y parte de su cuerpo profesoral, de una serie de competencias académicas previas (cognitivas, actitudinales y conductuales) que deben estar presentes al momento del ingreso, como garantía de éxito en el proceso de formación académica. Y por el otro, la posición estudiantil, sustentada desde el ámbito jurídico, en el reconocimiento del acceso como un derecho. Ambas formas de entender el proceso, desde posiciones contrapuestas, han definido dentro de la Universidad, un tipo de práctica y de relaciones particulares con respecto al tema del ingreso y la escogencia de carrera de estudiantes con discapacidad.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>

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

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Lo que dice el personal docente

Respecto al proceso de escogencia de la carrera, se observó que la mayoría de docentes defiende el establecimiento de un perfil al momento del ingreso del estudiante con discapacidad en la universidad y un proceso de asesoría por parte de las unidades de servicios estudiantiles de cada escuela, para atender el tema de la escogencia de la carrera. Este perfil de ingreso se encuentra garantizado con la aplicación y aprobación exitosa, por parte del estudiantado, de una evaluación diagnóstica por áreas de conocimiento, con la cual la institución estaría garantizando que el estudiantado con discapacidad posee un conjunto de competencias académicas previas y específicas, según a la carrera que aspira ingresar.

*Hay que evaluar; hay que tener las competencias, porque hay que garantizar el éxito. El trabajo aquí, es con estudiantes que puedan hacer las cosas, quienes tengan dificultades, uno puede ayudarlo, pero uno no puede trabajar con quien no tenga nada, no tenga capacidad de abstracción, verbal, razonamiento lógico. No tengan la suficiente inteligencia emocional para resistir la presión, que significa los estudios en una Universidad, con esta calidad. Profesor Ab*

Este perfil de ingreso, que pareciera una posición institucional, mostrada como exigencia a cumplir por parte de estudiantes con discapacidad que aspiran cursar estudios universitarios, no aparece reflejado dentro de los requisitos legales vigentes para optar al ingreso en las instituciones públicas de educación universitaria en el país. Así como tampoco, en los lineamientos o reglamentos dentro de la organización.

Por otra parte, es posible observar que, en el tema del ingreso, las responsabilidades se pudieran estar trasladando a lo estrictamente individual, y se estaría dejando de lado la responsabilidad institucional de garantizar todas aquellas condiciones para que estudiantes con discapacidad o sin esta puedan cursar estudios universitarios, de acuerdo con sus preferencias y en espacios educativos inclusivos y de calidad.

Adicionalmente, a la implementación de las evaluaciones diagnósticas por áreas de conocimientos, se le agrega el uso de la entrevista clínica, estructurada sobre un proceso de orientación, destinado a facilitar la toma de decisión durante la escogencia de la carrera. Esta misma, además de apoyar este proceso, ha sido justificada por parte de docentes como una estrategia que permitirá discriminar en el estudiante que ingresa y escoge su carrera la existencia de discapacidades de tipo intelectual, las cuales, para gran cantidad del profesorado, vienen asociadas con la discapacidad motora y sensorial, condición que, al estar presente, pudiera poner en riesgo la prosecución exitosa de la carrera escogida.

*Hacemos estas pruebas como indicadores, en aquellos momentos, pero el núcleo central de la selección o escogencia de la carrera, era la entrevista clínica, debíamos ser muy cuidadosas y profundas, y aclarar dudas acerca de la inteligencia... Profesor Ab*



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Esta preocupación no se extiende a estudiantes sin discapacidad, que ingresan por las diferentes modalidades, que pudieran tener las mismas discapacidades o deficiencias intelectuales de quienes aspiran a ingresar previa declaración de la discapacidad, y que igualmente pondrían en riesgo la prosecución exitosa de su carrera. Es posible observar en el discurso docente, que en ocasiones, asumían las veces de gestores u orientadores vocacionales, sobre aquellas opciones de carrera que consideraban previamente como la más viable. El asunto vocacional ya no depende de lo que quiera estudiar la persona con discapacidad; por el contrario, pareciera que se enmarca en función de su perfil y de las condiciones físicas de la escuela escogida.

*...el asunto vocacional, es la entrevista, es de trabajo psicológico para la toma de decisión, para la escogencia de carrera.*

*En los estudiantes con discapacidad, el asunto vocacional es delicado. Porque el asunto vocacional ya no depende de lo que quiera estudiar, depende si yo puedo estudiar eso. Profesor Ab*

Estas actuaciones han definido un modelo institucional de tipo asistencialista, que si bien reconoce la igualdad de los derechos entre estudiantes y manifiesta sensibilidad al tema de la discapacidad, en ocasiones no considera al estudiantado con discapacidad como poseedor de un derecho, sino que asume por él y decide en función de lo que la institución considera que es lo mejor para este. Bajo esta figura institucional, gran cantidad de estudiantes durante la década de los ochenta y noventa fueron asignados a escuelas de orientación humanísticas, por el corte social y humano que se asumía debían tener y por las condiciones de accesibilidad que presentaban, las cuales facilitaban los procesos de formación académica de estudiantes con discapacidad. Estas actuaciones fueron justificadas por la existencia de escuelas, como Comunicación Social, Trabajo Social, Educación, entre otras, que están localizadas en antiguos espacios, destinados en un comienzo a dormitorios estudiantiles o sedes provisionales, que terminaron siendo soluciones definitivas, pero en los cuales la accesibilidad de la edificación solo es en vertical, y debido a que las instalaciones son patrimonio de la humanidad, no es posible hacerles modificaciones estructurales.

Pareciera que ese modo de ver y entender la discapacidad como una condición que requiere asistencia, así como la tenencia de la garantía de éxito no han garantizado que el egreso del estudiantado con discapacidad ocurra en los lapsos previamente establecidos al momento de iniciar una carrera, ya que si observamos en el grupo entrevistado de estudiantes, el tiempo promedio de permanencia dentro de la institución ha sido de siete años, cuando el esperado es de cinco.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>

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

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Por otro lado, encontramos que algunos profesores y profesoras reconocen que el libre acceso a la universidad es un tema de derecho; pero lo condicionan a situaciones como presupuesto universitario, al propio proceso de formación académica y a las condiciones físicas y de accesibilidad de cada escuela. Manifiestan que las mayores problemáticas que presentan estos grupos de estudiantes no están localizadas alrededor del tema del ingreso, sino en el proceso de prosecución de estudios. En tal sentido, consideran que la Universidad no está preparada para aceptar estos nuevos ingresos.

*Estoy completamente de acuerdo, que los estudiantes con discapacidad, tienen todo el derecho, además por ley. El problema es el proceso... Profesor Cd*

### **Discapacidad física e intelectual, una línea indisoluble**

El discurso en torno a la identificación dualista entre la discapacidad motora y sensorial con la intelectual estuvo presente en la mayoría de docentes, así como el condicionamiento del tema del ingreso a esta condición.

*No estoy de acuerdo con la entrada libre de la Universidad, porque la universidad tiene unos niveles. Unos niveles de exigencias. La universidad no es bachillerato. Si tú me dices que esta persona con discapacidad, tiene una discapacidad motora, visual, pero no tiene un compromiso cognitivo fuerte, que entren. Pero en muchos casos es muy difícil separar si tienen discapacidad... más intelectual. Profesor Ef*

Esto pudiera convertirse en una excepción dentro del proceso de ingreso, sin embargo, de acuerdo con las *Medidas de acción afirmativa a favor del ingreso de las personas con discapacidad a la educación superior venezolana* (República Bolivariana de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, 2009), los *Lineamientos sobre el pleno ejercicio del derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad* (República Bolivariana de Venezuela, Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, 2007), y otros instrumentos jurídicos vigentes, no debería ser la institución la que establezca las condiciones o niveles cognitivos de funcionamiento previos para cursar estudios universitarios; al contrario, debería ser el propio sistema educativo el que avale, una vez cursado todos los demás subsistemas anteriores, la existencia de las competencias necesarias que abonen el éxito de los estudios dentro de la universidad.

### **Lo que dicen los estudiantes**

De los 11 estudiantes entrevistados, siete ingresaron bajo la aplicación de la prueba administrada por la propia institución; dos, por situaciones especiales (eran hijos de profesores y empleados administrativos de la institución) y dos, por asignaciones directas por parte del

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>

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

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Ministerio de Educación Superior. Desde el discurso del estudiantado es posible observar cómo el tema del ingreso, con el establecimiento de perfiles como garantías futuras de éxito y la realización de las pruebas, es un tema delicado que pone sobre la discusión una realidad compleja: el tema de la diversidad y el derecho constitucional que tienen las personas a cursar estudios en cualquier institución universitaria.

La totalidad de estudiantes defendió el derecho de las personas con discapacidad a cursar estudios dentro de la institución universitaria. Quienes ingresaron por la aplicación de las pruebas de ingreso administrada por la institución fueron los más categóricos y defensivos del tema de los derechos y la igualdad entre las personas. Plantearon posturas más críticas y una posición en contra del establecimiento de los perfiles por parte de la institución.

*Estoy en contra del establecimiento de perfiles, estoy en contra que (...) se le haga un examen psicológico, y sea una persona la que decida qué carrera vas a estudiar, dependiendo de tu discapacidad. Tus limitaciones no tienen que verse reflejado en el estudio. Estudiante 2*

### **Me dijeron**

*Hice el primer intento a través de otro mecanismo, que se llamaba FISEL, pero era entrevista directa. Pero no tuve una buena experiencia con ella y los resultados fueron totalmente diferentes a los que yo estoy mostrando actualmente en mi carrera. Me dijeron, que yo no estaba en capacidad de cursar estudios superiores... Estudiante 7*

Esta cita es de un estudiante con discapacidad visual, que recientemente recibió reconocimiento por mejor rendimiento académico de su escuela, incluso por encima de los estudiantes que no tienen discapacidad.

*Yo seleccione estudiar comunicación social, pero me dijeron que una persona con discapacidad visual, no estaba apta para estudiar esa carrera. Estudiante 8*

*Me dijeron que por el hecho de estar así, no podía estudiar comunicación social, y siempre he tenido eso en la mente... ya que comunicación social, no es solo pararse ante una cámara para dar las noticias, no es solo la imagen. Estudiante 9*

Con el establecimiento de perfiles previos, para cada carrera, se podría estar cayendo en el riesgo de generar prácticas de exclusión encubiertas; surgiendo entonces las figuras invisibles de: "me dijeron" o "me dejaron por fuera", las cuales se convierten en las razones con las cuales el estudiantado con discapacidad justifica los hechos por los cuales terminó en una carrera distinta a la que inicialmente, al momento del ingreso, proyectó estudiar. Estas figuras no son

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>

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

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

posibles de detectar o registrar, ya que son transmitidas por las palabras y sirven para justificar la existencia de algunas prácticas institucionalizadas e invisibles de orientación vocacional que se llevan a cabo durante el proceso de escogencia de la carrera, que solamente son detectadas o denunciadas por el estudiantado, una vez comenzados estudios de carrera.

Pareciera que solo la entrevista no es suficiente para garantizar el éxito o servir de factor de predicción de culminación o no de una carrera. La existencia de múltiples factores personales, institucionales, económicos, entre otros, puede transformarse en una variable motivadora que, correctamente direccionada, puede generar en el estudiantado resultados positivos. El establecimiento de los perfiles, que establecen un sistema de clasificación de sujetos, a partir de lo que el otro o la otra considera que funciona dentro de ese contexto, pudiera estar reproduciendo un tipo de relación de asistencia, entre estudiantes; pareciera mostrar restricciones en el pleno acceso a ciertos derechos, pero multiplicadas sus obligaciones, como cumplimiento de la garantía de éxito, que la institución le asignó. Es decir, el estudiante o la estudiante con discapacidad debe ser excepcional en sus estudios, para que la institución justifique su permanencia dentro de ella.

### ***Me dejaron por fuera***

*Fueron muchos los sordos que no pudieron ingresar conmigo, porque solo admitieron a los sordos que leen los labios y están oralizados, pero dejaron por fuera a los sordos que usan el Lenguaje de Señas, como primera lengua.* Estudiante 6

Las prácticas de: “Me lo dijeron” y “Me dejaron por fuera”, se constituyen, desde el discurso de los grupos entrevistados de estudiantes, en relaciones de exclusión y de discriminación durante el proceso de escogencia de carrera, sobre algunas discapacidades y sus posibilidades de cursar estudios en estas carreras. Pareciera que existe un estigma, relacionado con el tipo de discapacidad y la carrera a cursar, donde unas resultan más dignas o recomendadas para algunas discapacidades.

Por otra parte, un hallazgo encontrado en las entrevistas, el cual resulto llamativo, fue la validación por una parte de estudiantes con discapacidad, de la presentación de las pruebas diagnósticas, al igual como lo hacen estudiantes sin discapacidad. Su éxito es tomado como la justificación y razón de poseer un cupo dentro de la institución, a pesar de las limitaciones propias de la discapacidad. Ello resultó llamativo, una vez que estos mismos grupos reclaman el acceso a la universidad, como un tema de derechos humanos y no como la posibilidad de hacer lo mismo que el estudiante que aspira ingresar, pero no tiene una discapacidad.

*Yo no sé cuáles son los criterios que usan las personas para decir, si uno puede o no estudiar una carrera determinada.* Estudiante 1

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Tanto las posiciones manifestadas por docentes a favor del establecimiento de un perfil de ingreso y el acompañamiento en la escogencia de la carrera, como aquella de estudiantes a favor del acceso a la educación universitaria como un derecho, reflejan las dos posiciones preponderantes de la sociedad moderna de ver y entender el tema de la discapacidad. Para los primeros grupos, el estudiantado con discapacidad será siempre objeto de atención y de asistencia por parte de un colegio de personas expertas (modelo biomédico), mientras que para los segundos, son sujetos de derechos (modelo social). Ambas posiciones manifiestan el antagonismo histórico, relacionado con el tema. Además, dibujan los límites insalvables de ambas, una vez que las estrategias de atención o de intervención en cada una serán distintas y, en ocasiones, distantes en cuanto a su concepción y amplitud.

El estudiantado sin discapacidad puede ingresar a la universidad previa aplicación de una prueba de evaluación diagnóstica y escoger, de acuerdo con su puntaje, la carrera de su preferencia vocacional. Esta situación no sucede de igual manera para el estudiantado con discapacidad, quien además de la presentación de la prueba diagnóstica, deberá ser entrevistado y asesorado en el proceso de escogencia de carrera. Esta práctica ha sido sustentada de manera indirecta e incluso directa, desde la presunción de la discapacidad como una enfermedad, que en ocasiones se acompaña de deficiencias en las funciones intelectuales. Al respecto, [Rosato et al. \(2009\)](#) describen esta posición como un reflejo de las posturas funcionalista y medicalizada de la salud, que se extiende al ámbito educativo. Desde este enfoque, siempre la discapacidad será observada como una enfermedad crónica que requiere asistencia continua, ya que el sujeto siempre estará enfermo. Situación que, para los autores mencionados anteriormente, describe a un estudiante con discapacidad "condenado a una especie de ciudadanía devaluada, considerado como un menor de edad permanente que, en el caso de tener derechos, tiene suspendido su ejercicio o requiere de la tutela de otros para ejercerlos" (p. 91).

Por otra parte, los hallazgos encontrados sugieren lo expresado por [Ainscow \(2003\)](#), acerca de las instituciones de educación universitaria, las cuales mantienen una tendencia a observar el tema del ingreso del estudiantado con discapacidad como un problema que arreglar y no como una situación de aprendizaje y de mejoramiento institucional. Esto se traduce en una institución exigente en cuanto al tema del ingreso y al cumplimiento de la garantía de éxito; pero algo descuidada en los procesos de acompañamiento que garanticen la calidad y los logros derivados de la permanencia y formación académica. En ocasiones, se le exige más al estudiantado con discapacidad que a aquel que no la tiene, bajo la premisa de que el estudiante con discapacidad, además de tener la discapacidad, deberá poseer condiciones intelectuales y estudiantiles excepcionales, que justifique, ante las miradas de todas las personas, su permanencia e ingreso en la universidad.

Para [Muñoz \(2007\)](#), la idea de la inclusión y el tema del ingreso a la universidad deberán estar asociadas siempre con el ideario de la igualdad del derecho y la igualdad en las oportunidades. Para ello, es importante entender el tema del derecho, desde el otro individuo y no desde el

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>

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

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

que se encarga de garantizarlo o impartirlo. No son las instituciones educativas y sus colegios profesionales los que habilitan o deshabilitan un derecho, ya que el derecho es propiedad de cada quien. Desde esta referencia, surgen los riesgos asociados con el establecimiento de los perfiles de ingreso y la garantía de éxito. Tal como lo señala Skliar (2008), en la actualidad, el cuestionamiento está en las prácticas de evaluar a la persona diferente, en los juicios expertos por los cuales los sujetos son adscritos a determinado perfil y, en las consecuencias que tal adscripción tiene para la vida de esa persona. Lo inadmisibles desde el establecimiento de estos parámetros y la adscripción de las personas a estos mismos es que se transforme la diferencia en desigualdad.

## Conclusiones

Fue posible descubrir, desde el discurso de los actores participantes en el estudio, la existencia de una visión compartida tanto por el estudiantado con discapacidad como por sus docentes, acerca del reconocimiento de la igualdad jurídica en el tema del ingreso a los espacios universitarios. Pero en el caso del profesorado, esta igualdad está condicionada a la presencia de dos factores: el perfil académico previo como garantía de éxito y la escogencia asistida de carrera. Ambas condiciones contradicen las disposiciones legales vigentes en cuanto al reconocimiento de la igualdad jurídica y en las oportunidades. El reconocimiento del derecho condicionado a la asistencia institucional es una práctica frecuente en el tema de la discapacidad. Quien porta la condición siempre estará en déficit, no importa cuánto haga o demuestre hacer, siempre será el objeto de la asistencia. Esta forma de observar la discapacidad no reconoce realmente a la persona como poseedora del derecho, sino que asume por ella y decide en función de lo que la institución considera que es beneficioso para esta. Esta interpretación del derecho define dentro del cuerpo profesoral una posición medicalizada y asistencialista de la discapacidad. Para que los procesos de inclusión educativa tengan éxito, es importante generar transformaciones institucionales más allá de las estructurales. Es importante que el colegio profesoral mire el tema de la discapacidad desde el acceso real del derecho y no desde la asistencia a la discapacidad. Cambios en las conceptualizaciones acerca de la diversidad y las actitudes hacia la condición deben ser líneas estratégicas de intervención dentro de la institución. El establecimiento de los perfiles de ingreso para el acceso no es una garantía de éxito, ya que la gran mayoría de estudiantes con discapacidad que participaron en el estudio presentaron pruebas de diagnóstico de conocimiento y algunos recibieron orientación profesional en cuanto a la escogencia de carrera. Es decir, exhibieron su garantía de éxito ante la institución. Sin embargo, los lapsos de permanencia de la mayoría han excedido el tiempo esperado para que un estudiante tenga una titulación. Pareciera, entonces, que las mayores dificultades no se están localizadas alrededor del tema del ingreso, sino en el proceso que se desarrolla una vez iniciada la formación académica.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

El reconocimiento de la igualdad jurídica no se garantiza con el simple ingreso del estudiante a la universidad; por el contrario, dentro de las instituciones se configuran otros tipos de experiencias que, articuladas con actores, situaciones y condiciones estructurales, terminan transformándose en verdaderas barreras infranqueables en la igualdad en el acceso a las oportunidades. Prácticas como “me lo dijeron” o “me dejaron por fuera”, resumen nuevas formas de exclusión y de discriminación articuladas de manera invisible en las relaciones que suceden dentro de la institución. Es necesario explorar cómo se viene desarrollando la permanencia de este estudiantado y poder establecer el alcance de tales prácticas, para hallar la manera de poder suprimirlas y generar, dentro de la institución, buenas prácticas construidas alrededor de la aceptación de la diversidad y el reconocimiento jurídico de la igualdad.

La escogencia asistida de carrera configura una incierta forma de trasladar responsabilidades institucionales a lo estrictamente individual. Esto se convierte en un terreno delicado por cuanto pareciera que el asunto vocacional ya no depende de sus preferencias sino, por el contrario, pareciera que este proceso se enmarca en función del perfil de ingreso, del tipo de discapacidad y de las condiciones físicas de la escuela escogida para estudiar. Un verdadero proceso de inclusión asume la igualdad jurídica y la responsabilidad de generar los cambios tanto académicos como estructurales que permitan a la institución poder formar y atender la diversidad en sus aulas, de acuerdo con sus preferencias.

A la implementación de las evaluaciones diagnósticas por áreas de conocimientos se le agrega el uso de la entrevista clínica, estructurada sobre un proceso de orientación, destinado a facilitar la toma de decisión no solo en la escogencia de la carrera, sino como descarte de discapacidades de tipo intelectual, las cuales, para la mayoría de docentes, vienen asociadas con la discapacidad motora y sensorial. Esta condición, según las entrevistas, al estar presente, pudiera poner en riesgo la prosecución exitosa de la carrera escogida. Esta preocupación no se extiende a estudiantes sin discapacidad que ingresan por las diferentes modalidades, que pudieran tener las mismas discapacidades o deficiencias intelectuales de aquellos que aspira ingresar previa declaración de la discapacidad, y que igualmente pondrían en riesgo la prosecución exitosa de su carrera. Es importante revisar las actividades realizadas por los servicios de asesoramiento académicos e indagar acerca del condicionamiento institucional que está mediando la escogencia de las carreras a estudiantes con discapacidad.

Fue común observar, alrededor del tema del ingreso, la percepción de algunos actores como un problema que arreglar y no como una situación de aprendizaje y de mejoramiento institucional. Desde la reconstrucción del discurso fue posible tener una visión de una institución aparentemente muy exigente en cuanto al tema del ingreso, pero algo descuidada en aquellos asuntos relacionados con el real acompañamiento y seguimiento de los logros derivados de la permanencia del estudiantado dentro de la institución. Con lo cual se pudiera estar cumpliendo con la metáfora del proceso de inclusión, mencionada por Skliar (2008), acerca de las universidades de puertas

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>

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

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

abiertas, las cuales permiten el ingreso pero mantienen al estudiantado dentro de una puerta giratoria en la cual ni termina de ingresar ni termina de salir. Adicionalmente, se ha construido un conjunto de idearios alrededor del estudiantado con discapacidad dentro de la institución; quien, además de poseer la discapacidad, está obligado a exhibir condiciones intelectuales y estudiantiles excepcionales, que justifiquen, ante las miradas ajenas, su permanencia e ingreso en la institución.

De las experiencias y vivencias recogidas fue posible identificar en la institución un proceso de inclusión impregnado de dificultades y de contradicciones que transitan desde el reconocimiento jurídico y la no preparación para recibir al estudiantado con discapacidad dentro de sus espacios.

## Referencias

- Agencia venezolana de noticias (AVN). (01 de enero de 2014). Unesco reconoce a Venezuela como el quinto país con mayor matrícula universitaria del mundo. *Agencia Venezolana de Noticias (AVN)*. Recuperado de <http://www.avn.info.ve/contenido/unesco-reconoce-venezuela-como-quinto-pa%C3%ADs-mayor-matr%C3%ADcula-universitaria-del-mundo>
- Ainscow, M. (Octubre, 2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Ponencia presentada en el congreso La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. San Sebastián: Universidad de Manchester. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf)
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós
- Ancidey, B. (2008). *Evaluación del desempeño institucional de la universidad central de Venezuela en materia de discapacidad* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Experimental de la Fuerzas Armadas, Caracas.
- García, M. y Cotrina M. J. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de practicas inclusivas: Dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/256004336\\_La\\_contribucion\\_de\\_la\\_universidad\\_al\\_desarrollo\\_de\\_practicas\\_educativas\\_inclusivas\\_dilemas\\_y\\_propuestas\\_para\\_avanzar\\_compartiendo](https://www.researchgate.net/publication/256004336_La_contribucion_de_la_universidad_al_desarrollo_de_practicas_educativas_inclusivas_dilemas_y_propuestas_para_avanzar_compartiendo)
- González, N. (Coord.). (2008). *La integración de las personas con discapacidad en la universidad central de Venezuela*. Caracas: Imprenta Universidad Central de Venezuela.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Maingon, R. (Enero-abril, 2007). Caracterización de los estudiantes con discapacidad. Caso: Universidad Central de Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 43-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908103>
- Muñoz, V. (2007). *El Derecho a la educación en el mundo: Miradas a las metas de educación para todos*. Recuperado de [http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/downloads/documentosCLAVE/documentosanaliticos/MUNOZVernor2007\\_El\\_Derecho\\_a\\_la\\_Educacion\\_en\\_el\\_mundo\\_miradas\\_a\\_las\\_metas\\_de\\_Educacion\\_para\\_Todos.pdf](http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/downloads/documentosCLAVE/documentosanaliticos/MUNOZVernor2007_El_Derecho_a_la_Educacion_en_el_mundo_miradas_a_las_metas_de_Educacion_para_Todos.pdf)
- Muñoz, W., Montealegre, A., Wyner, C. y Silva, M. F. (2014). *Educación superior inclusiva: Una experiencia en la cun. Una mirada al proceso de modificación y fortalecimiento curricular con enfoque en educación inclusiva*. Bogotá: Fondo Editorial CUN. Recuperado de [http://www.opcionlegal.org/sites/default/files/educacion\\_inclusiva.pdf](http://www.opcionlegal.org/sites/default/files/educacion_inclusiva.pdf)
- No discriminación. (2013). *UCV avanza hacia la inclusión de personas con discapacidad* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.amnistia.org/profiles/blogs/ucv-avanza-hacia-la-inclusi-n-de-personas-con-discapacidad?context=tag-ucv>
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, R. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura. (Unesco). (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Foro mundial sobre la educación Dakar: Educación para todos*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>
- Organización de las Naciones Unidas, para la educación, la ciencia y la tecnología (UNESCO). (2010). Sistema regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad I SIRIED. Propuesta metodológica. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001909/190974s.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*. Madrid: Cinca. Recuperado de <http://www.cermi.es/es-ES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/64/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Porras, R. (2009). Capítulo II Marco conceptual. En P. Samaniego (Direct.). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica: Análisis de situación* (pp. 27-71). Madrid: Cinca. Recuperado de <http://www.cermi.es/es-ES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/57/cermies391vol.pdf>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>

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

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

República Bolivariana de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. (23 de julio de 2007). Lineamientos sobre el pleno ejercicio del derecho de las personas con discapacidad a una Educación Superior de calidad. *Gaceta Oficial* de la República Bolivariana de Venezuela, N° 38.731. Recuperado de <http://mda.una.edu.ve/UserFiles/file/Lineamientos%20sobre%20el%20pleno%20ejercicio%20de%20las%20personas%20con%20discapacidad%20a%20la%20ES.pdf>

República Bolivariana de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. (2009). *Medidas de acción afirmativa a favor del ingreso de las personas con discapacidad a la educación superior venezolana*.

Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M. E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., ... Priolo, M. (Noviembre, 2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 20(39), 87-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14512426004>

Samaniego, P. (2009). Introducción. En P. Samaniego (Direct.). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica: Análisis de situación* (pp. 15-25). Madrid: Cinca. Recuperado de <http://www.cermi.es/es-ES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/57/cermies391vol.pdf>

Skljar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad social insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8, 1-17. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf>

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Trillas: México.

United Nations (1993). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm>



### Cómo citar este artículo en APA:

Delgado-Sanoja, H. D. y Blanco-Gómez, G. (Mayo-agosto, 2016). Inclusión en la educación universitaria. Las palabras y experiencias detrás del proceso. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>

**Nota:** Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

