



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO DE FIN DE MASTER:

**ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS EN PERSONAS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL PARA LA MEJORA DE SU
EMPLEABILIDAD**

PROGRAMA SOMOS UNO MÁS

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA DE CIUDAD DE MÉXICO

Presentado por ISABEL NÚÑEZ BUENO

Para optar al Máster de Psicopedagogía por la Universidad de Valladolid

Tutelado por: Luis Carro Sancristóbal (Universidad de Valladolid)

Julio- 2017

AGRADECIMIENTOS

Dr. Raúl Romero Lara sin ti esta investigación no hubiera sido posible, gracias por acompañarme académicamente y sobre todo personalmente. Eres un gran profesional, pero como persona eres increíble, un ejemplo a seguir.

A cada uno de los alumnos del Programa Somos Uno Más, gracias por vuestro cariño, alegría y comprensión. Habéis hecho de cada día que he pasado a vuestro lado un aprendizaje y un enriquecimiento personal. Pero por encima de todo ello, conseguisteis hacerme parte de vuestra historia, gracias.

A los profesionales del Programa Somos Uno Más, un gran equipo de trabajo, pero sobre todo excelentes personas. Gracias a Lic. María del Socorro Lobato por su atención, gestión y disponibilidad, y a mi amiga y confidente Lic. Diana Cruz Juárez. En especial a la coordinadora del programa, Mtra. María Edith Reyes Lastiri, por asumir el papel de mamá, por quererme y protegerme, y por darme una familia en México, nunca podre agradecer todo lo que has hecho por mí.

A cada de las personas de la Universidad Iberoamericana de Ciudad de México que me han apoyado en esta investigación. Y de manera distintiva a la Dr. Hilda Patiño Domínguez, por creer en mí y por el apoyo incondicional que me ha brindado, hacen falta palabras para agradecerte lo valorada que me haces sentir. Y a la Dra. María Padilla Longoria por su apoyo, compromiso y dedicación, gracias por contar conmigo y tu contribución.

Hay personas que su pasión y compromiso te inspiran y te motivan a avanzar y comprometerte. Gracias por ser pionera e involucrarme indirectamente y posteriormente directamente en una investigación de esta índole.

Mamá y Papá, el pilar de mi vida, gracias por creer en mí y por vuestro apoyo incondicional. Sé que este camino es difícil para vosotros, por eso no tengo palabras para agradeceros el anteponer mis sueños a vuestros miedos, y motivarme a seguir a delante y sobre todo a ser feliz.

A mi hermana, gracias por escucharme y por tus consejos, y a mi amiga del alma, mi hermana, mi mitad, Cristina Mate, mi confidente y mi todo. Gracias por estar tan cerca a pesar de la distancia, teniéndote a ti siempre estaré acompañada.

A mis amigas, que a pesar de la distancia han estado a mi lado, sobre todo a Naiara Martín, Cristina Hontiyuelo, Paula Núñez y Atenea Amaro, gracias por formarte parte de mi vida.

Las mejores cosas de la vida surgen de repente, sin avisar; y fluyen como si llevaran tiempo haciéndolo. Gracias Omar por tu apoyo y amor, por ser mi “colibrí” y, por fin encontrarnos.

| | |
|---|-----------|
| ÍNDICE DE CUADROS | 8 |
| ÍNDICE DE FIGURAS | 9 |
| ABREVIATURAS..... | 10 |
| INTRODUCCIÓN..... | 13 |
| JUSTIFICACIÓN | 20 |
| Preguntas y objetivos de investigación | 26 |
| CAPÍTULO 1. CONTEXTO DE DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN: UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA DE CIUDAD DE MÉXICO | 28 |
| 1.1 Proyecto Educativo de la Ibero | 29 |
| 1.1.1 Filosofía educativa | 30 |
| 1.1.2 Principios básicos..... | 32 |
| 1.1.3 Misión y visión..... | 32 |
| 1.1.4 Medios..... | 35 |
| 1.2 Pedagogía Ignaciana..... | 36 |
| 1.3 Docencia a través del modelo educativo de la Ibero | 38 |
| 1.3.1 Perfil del profesorado | 39 |
| 1.3.2 Funciones que desempeñan los docentes | 41 |
| 1.3.3 Planeación y competencias docentes..... | 42 |
| 1.4 Atención a la discapacidad..... | 47 |
| 1.4.1 Trayectoria histórica en atención a la discapacidad | 49 |
| 1.4.2 Programa Somos Uno Más (PSUM) | 51 |
| CAPÍTULO 2. CONCEPCIÓN DE LA DISCAPACIDAD: MODELOS, PARADIGMAS Y TRAYECTORIA NORMATIVA..... | 52 |
| 2.1 La realidad de la Discapacidad en el contexto social | 53 |
| 2.2 Modelos en que se fundamenta la discapacidad..... | 54 |
| 2.2.1 Modelo de prescindencia..... | 55 |
| 2.2.2 Modelo Médico- Biológico/ Rehabilitatorio | 55 |
| 2.2.3 Modelo Social | 56 |
| 2.2.4 Modelo de las minorías colonizadas | 59 |
| 2.2.5 Modelo Universal de la Discapacidad..... | 59 |
| 2.2.6 Modelo Bio-psico-social | 60 |
| 2.2.7 Modelo de la Diversidad | 61 |
| 2.3 Lenguaje, discriminación e identidad..... | 63 |
| 2.4 La inclusión de las PCD desde el paradigma de la equidad | 74 |

| | |
|--|------------|
| 2.5 Marco normativo a nivel internacional y federal en México a favor de la inclusión de las Personas con Diversidad Funcional | 81 |
| CAPÍTULO 3. DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y TRANSICIÓN A LA VIDA INDEPENDIENTE | 94 |
| 3.1 Conceptualización de la discapacidad intelectual | 95 |
| 3.1.1 Criterios diagnósticos y estadísticos..... | 96 |
| 3.2 Factores de la Discapacidad Intelectual | 103 |
| 3.2.1 Sistemas de apoyos a personas con discapacidad intelectual..... | 105 |
| 3.3 Calidad de vida y discapacidad intelectual..... | 108 |
| 3.3.1 Concepción de la calidad de vida | 108 |
| 3.3.2 Modelos teóricos | 112 |
| 3.4 Autodeterminación de personas con discapacidad intelectual | 117 |
| 3.4.1 Conceptualización de autodeterminación..... | 117 |
| 3.4.2 Características principales de la autodeterminación: creencias y errores..... | 119 |
| 3.4.3 Factores principales que conforman la autodeterminación | 122 |
| 3.5 Transición a la vida adulta de personas con discapacidad intelectual..... | 124 |
| CAPÍTULO 4. LA INCLUSIÓN EN AMBIENTES UNIVERSITARIOS DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL..... | 126 |
| EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS QUE POSIBILITEN SU INCORPORACIÓN LABORAL..... | 126 |
| 4.1 La inclusión en los sistemas e instituciones de educación superior | 127 |
| 4.1.1 El significado de la inclusión al entorno universitario | 127 |
| 4.1.2 Diferencia entre inclusión e integración..... | 129 |
| 4.1.3 Principales facilitadores y barreras a la inclusión de PCD en educación superior... 131 | |
| 4.2 El Desarrollo de competencias en PCDI en espacios de educación superior..... | 133 |
| 4.2.1 Significados del término de competencias atendiendo al contexto | 134 |
| 4.2.2 Principales enfoques sobre competencias | 135 |
| 4.2.3 Tipos de competencias en el ámbito formativo..... | 139 |
| 4.2.4 Adquisición y desarrollo de competencias | 141 |
| 4.3 La evaluación y certificación de competencias en PCDI | 143 |
| 4.3.1 La evaluación de competencias: objeto y finalidad..... | 143 |
| 4.3.2 Instrumentos para evaluar competencias..... | 144 |
| 4.3.3 Entidad de Certificación y Evaluación de Competencias (ECEC)..... | 146 |
| 4.4 Experiencia de inclusión de PCD en el ámbito universitario: Programa Somos Uno Más, Universidad Ibero Ciudad de México | 147 |
| 4.4.1 Objetivos | 148 |
| 4.4.2 Misión, visión y valores | 149 |
| 4.4.3 Áreas del programa y líneas de acción..... | 150 |
| 4.4.4 Fases del programa..... | 153 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS..... | 156 |
| 5.1 Enfoque de investigación y diseño..... | 158 |
| 5.1.2 Objetivos | 159 |
| 5.2 Contexto y participantes..... | 160 |
| 5.2.1 Población..... | 160 |
| 5.2.2 Selección y tamaño de la muestra | 161 |
| 5.3 Instrumentos y recogida de datos | 163 |
| 5.3.1 Observación participante | 163 |
| 5.3.2 Entrevista en profundidad | 164 |
| 5.4 Procedimientos..... | 167 |
| CAPITULO 6. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN..... | 168 |
| 6.1 Introducción a los conceptos ordenadores..... | 169 |
| 6.2 Aspectos sociodemográficos | 176 |
| 6.2.1 Características y condiciones del contexto..... | 177 |
| 6.2.2 Alumnos actuales y egresados del PSUM..... | 179 |
| 6.2.3 Profesionales de la Ibero implicados directamente o indirectamente en el programa | 183 |
| 6.2.4 Empresas en las que han laborado o laboral los egresados | 187 |
| 6.3 Análisis categorial e interpretación de los datos atendiendo a la acreditación de competencias | 188 |
| CONCLUSIONES | 190 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 196 |
| ANEXOS | 209 |
| Anexo 1..... | 209 |
| Guía de observación diaria del PSUM | 209 |
| Anexo 2..... | 210 |
| Guía de observación semanal PSUM..... | 210 |
| Anexo 3..... | 211 |
| Guion de entrevista alumnos actuales del PSUM | 211 |
| Anexo 4..... | 213 |
| Guion de entrevista alumnos egresados del PSUM..... | 213 |
| Anexo 5..... | 215 |
| Guion de entrevista profesionales implicados directamente en el PSUM..... | 215 |
| Anexo 6..... | 217 |
| Guion entrevista a la Dra. Hilda Patino- Coordinadora del Departamento de educación | 217 |
| Anexo 7..... | 218 |

| | |
|---|-----|
| Guion entrevista a la Mtra. Yolanda de la Parra- Coordinadora de los TSU | 218 |
| Anexo 8. | 219 |
| Guion Entrevista A Ing. Jorge Jaime Mendoza Robles- Subdirector de Asesoría en el Sector Servicios de CONOCER | 219 |
| Anexo 9. | 221 |
| Guion entrevista Dra. María Patiño y Dr. Jorge Letechipia- comité evaluación de competencias de la Ibero | 221 |
| Anexo 10. | 223 |
| Guion de entrevista alumnos actuales del PSUM | 223 |
| Anexo 11. | 227 |
| Entrevista experto acreditación de competencias..... | 227 |

ÍNDICE DE CUADROS

| | | |
|------------------|--|-------------|
| Cuadro 1 | Porcentaje de población con discapacidad, por tipo de discapacidad según grupos de edad | 21 |
| Cuadro 2 | Distribución porcentual de población de 15 años y más, por condición de discapacidad y sexo según nivel de escolaridad | 23 |
| Cuadro 3 | Modelo Médico versus Modelo Social de la discapacidad | 68 |
| Cuadro 4 | Visión de conjunto de los componentes de CIDDM-2 | 70 |
| Cuadro 5 | Diferencias CIDDM (1980) y CIF (2001) | 71 |
| Cuadro 6 | Paradigmas de la Discapacidad según Díaz (2005) | 75 |
| Cuadro 7 | Equidad e inclusión desde los paradigmas | 76- 77 |
| Cuadro 8 | Principios y derechos que emanan de la Convención sobre los derechos PCD | 90 |
| Cuadro 9 | Comparación de las dimensiones y habilidades adaptativas de las ediciones 1992 y 2002 | 97- 98 |
| Cuadro 10 | Factores de riesgo de la discapacidad intelectual | 104 |
| Cuadro 11 | Cuatro pasos para la evaluación y la identificación de los apoyos | 106 |
| Cuadro 12 | Factores y dimensiones de la calidad de vida | 111- 112 |
| Cuadro 13 | Diferencias entre inclusión e integración | 131 |
| Cuadro 14 | Comparación de los diferentes enfoques sobre competencias | 139 |
| Cuadro 15 | Instrumentos para evaluar competencias | 146 |
| Cuadro 16 | Desarrollo de destrezas y habilidades en cada una de las áreas del programa | 153 |
| Cuadro 17 | Frecuencia y porcentaje de muestra de alumnos actuales y egresados PSUM | 161 |
| Cuadro 18 | Frecuencia y porcentaje de participación de los profesionales | 162 |
| Cuadro 19 | ¿Por qué el empleo es un elemento clave de inclusión en la PCDI? | 171 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | | |
|------------------|--|----------|
| Figura 1 | Estructura de la población, por sexo y condición de discapacidad según grupo quinquenal de edad | 20 |
| Figura 2 | Porcentaje de población con discapacidad, por tipo de discapacidad | 21 |
| Figura 3 | Porcentaje de población de 15 años y más que reciben ingresos por condición de discapacidad, según fuente de ingreso | 25 |
| Figura 4 | La enfermedad y sus consecuencias. Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía (OMS, 1980) | 66 |
| Figura 5 | Estructura de la definición de retraso mental de 1992 AAMR. | 68 |
| Figura 6 | Representación de interacciones entre los componentes de la CIF (OMS, 2001) | 69 |
| Figura 7 | Modelo teórico de Retraso Mental (2002) | 72 |
| Figura 8 | Modelo de apoyos para personas con discapacidad intelectual | 107- 108 |
| Figura 9 | Concepciones erróneas del concepto de autodeterminación | 122 |
| Figura 10 | Modelo de autodeterminación | 124 |
| Figura 11 | Cronograma del PSUM | 153 |
| Figura 12 | El empleo como medio de inclusión versus exclusión social | 170 |
| Figura 13 | Proceso de inclusión en estudiantes con discapacidad intelectual en la educación superior | 173 |
| Figura 14 | Conceptos ordenadores base | 174-175 |
| Figura 15 | Agentes implicados | 176 |
| Figura 16 | Desarrollo del PSUM por parte de los alumnos en cuanto a lo que se logra, se hace y no se hace y su fin último. | 182- 183 |
| Figura 17 | Profesionales de la Ibero implicados en la investigación | 184 |
| Figura 18 | Actuaciones para lograr una adecuada inclusión a través de buenas prácticas para adaptarse al mercado de trabajo | 186 |

ABREVIATURAS

AAIDD: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AAMD: American Association of Mental Deficiency

AAMR: American Association on Mental Retardation

AMOD: *A Model*

APA: American Psychiatric Association

AUSJAL: Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina

CAPYS: Centro de Autonomía Personal y Social

CCU: Centro Cultural Universitario

CDMX: Ciudad de México

CERMI: Comité Español de Representantes de las Personas con Discapacidad

CDPD: Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad

CESOP: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública

CIDDM: Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías

CIE: Clasificación Internacional de Enfermedades

CIF: Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud

CINU: Centro de Información de las Naciones Unidas

CITER: Centro de Ingeniería y Tecnología de Rehabilitación

CNDH: Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México

COAMEX: Coalición México por los Derechos de las Personas con Discapacidad

CONADIS: Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad

CONAPRED: Consejo Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación

CPAL: Conferencia Provincial de la Compañía de Jesús en América Latina

DACUM: Developing A Curriculum

DESC: Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

DF: Deficiencia Mental

DI: Discapacidad Intelectual

DIF: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia

DSM: Diagnostic and Statistical Manual: Mental Disorders

DUDH: Declaración Universal de los Derechos Humanos

ENADID: Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica

FEAPS: Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual

FIFYA: Federación Internacional de Fe y Alegría

FLACSI: Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas

GEM: Guía de Estudios Modelos

GEP: Guía de Estudios Profesorado

Ibero: Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

IMSERSO: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales España

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía

OEA: Organización de Estados Americanos

OECD: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OIT: Organización Internacional del Trabajo

ONU: Organización de las Naciones Unidas

OMS: Organización Mundial de la Salud

OPS: Organización Panamericana de la Salud

PAD: Programa atención a la diversidad

PAI: Plan de Apoyos Individualizados

PCD: Persona con Discapacidad

PCDI: Personas con Discapacidad Intelectual

PCDF: Personas con Diversidad Funcional

PEC: Programa educativo común

PIA: Plan Individualizado de Atención

PSUM: Programa Somos Uno Más

RECEDIS: Red Española para la Clasificación y Evaluación de la Discapacidad

RHHD: Red de Habla Hispana en Discapacidad

RM: Retraso Mental

SCID: Systematic Curriculum and Instructional Development

SIN: Sistema Nacional de Investigadores

SIS: Escala de Intensidad de Apoyos

SUJ: Sistema Universitario Jesuita

TIC: Tecnología de la Información y la Comunicación

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UPIAS: Unión de las Personas con Discapacidad Física

INTRODUCCIÓN

“En todo el mundo, las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios, académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. En parte, ello es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso a servicios que consideramos obvios, en particular la educación, la salud, el empleo, el transporte, o la información”

Chan, M. y Zoellick, R.B (2011)

Directora electa de lo OMS y Presidente del Banco Mundial

A lo largo de la historia, a nivel mundial, han existidos sujetos clasificados como “*diferentes*”. Ante el miedo e incertidumbre por aquello que resulta extraño, y como peligro ante la sociedad se ha tratado de eliminarlas o aislarlas. Las bases de estas reacciones sociales han sido sustentadas por el desconocimiento de las causas de la diferencia, el mito y la superstición¹. En épocas más recientes, intereses sociales clasistas y demagógicos han desarrollado tendencias que dan excesivo valor a nociones científicas, que promueven conductas de segregación, que van desde la separación, exclusión e incluso de eliminación física de las personas consideradas diferentes Gould (1984, citado en Cayo y Lindón, 2016). Son múltiples y diversas las clasificaciones de la diversidad, y atenderán a la correlación con el contexto social correspondiente y las coordenadas espaciotemporales, las más utilizadas: intelectuales, género, raza, edad, clase social, motrices, sensoriales, de personalidad y lingüísticas.

Centrándonos en la discapacidad como una característica propia de la diversidad humana, tenemos constancia de los múltiples términos y conceptualizaciones a cercar de las personas con discapacidad (PCD) o, haciendo alusión al párrafo anterior, aquellas consideradas o percibidas como “*diferentes*”. Por ende, “*la discapacidad es compleja, y las intervenciones para superar las desventajas a ella son múltiples, sistémicas y varían según el contexto*” (OMS, 2011, pág. 7). Esta situación enrevesada, diversa y dependiente del medio y la cultura engloba a toda la población, en el sentido, de que son múltiples las

¹ El desconocimiento de las causas de la discapacidad han generado miedo ante lo desconocido y no controlable, y esto ha generado una base de las relaciones sociales ante las personas diferentes. Basado en creencias que no tienen fundamento racional y que consiste en atribuir el carácter mágico y sobrenatural a determinados sucesos.

personas que padecen algún tipo de discapacidad, ya sea permanente o transitoria, en algún momento de su vida.

En la actualidad, la atención de la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos es una afirmación que resulta obvia, sin embargo, aunque impera un movimiento progresista, a día de hoy siguen conviviendo la concepción caritativa y médica. A lo largo de la historia con el fin de comprender y clasificar la discapacidad se han propuesto diversos modelos de tratamiento. No obstante, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2010), expone que los modelos conceptuales para explicar la discapacidad pueden ser entendida por una dialéctica “*modelo médico*” versus “*modelo social*”. En este punto juega un papel muy importante la acción pública regional, los gobiernos y los organismos internacionales en cuanto a la visibilidad y presencia de la discapacidad en el discurso, con el fin de promover un cambio en enfoque y abordaje de este colectivo.

Inmersos en una concepción más dinámica e integral que aborda la discapacidad como un proceso complejo de salud, económico, sociocultural y político. Más allá de la definición de discapacidad centrada en el déficit, nos situamos, en las interacciones entre las capacidades funcionales de la persona y su entorno físico y social, como un fenómeno diverso (Verdugo, 2010). Este cambio de paradigma se ha promovido sobre todo a partir de la década de los noventa, específicamente por la CIF de la Organización Mundial de la Salud (OMS), vigente desde 2001, y tras la revisión de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM). Uno de los tratados más actuales que promueve, protege y garantiza el pleno y por igual del conjunto de los derechos humanos de las personas con discapacidad es la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) aprobada en 2006 por las Naciones Unidas (ONU). A su vez, fortalece un modelo social que potencia concepciones más acordes a la discapacidad y desarrolla un paradigma de vida independiente². Cubre ámbitos fundamentales para el logro de este objetivo: accesibilidad, libertad de movimiento, salud, educación, empleo, habilitación y rehabilitación.

² El paradigma de vida independiente resalta el papel de las personas con discapacidad como sujetos capaces de participar en los diferentes ambientes en los que vive, trabaja y se desarrolla; se enfatiza su derecho a autodeterminarse, a la participación social, a la accesibilidad, a la educación, etc. (Zacarías y Burgos, 1993; Thompson et al, 2004; Shalock, 1999; Rojas, 2000)

A nivel educativo la CDPD representa un gran progreso, ya que se formula como un aspecto prioritario “*lograr que los niños con discapacidad reciban una educación de buena calidad en su entorno inclusivo*”³ (Informe sobre la discapacidad OMS, 2011, pág.255). Pese a que este derecho ya estaba respaldado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) por la ONU en 1948 y se reforzó en varias convenciones, entre las que destacamos la Convención sobre los Derechos del Niño de 1990, no se había logrado la inclusión de las personas con discapacidad en sistemas educativos generales, precisando apoyos individuales cuando lo requieran, hasta la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994). Esto supuso cambios drásticos que consistían en la eliminación de barreras y la garantía de apoyos con la finalidad de garantizar la inclusión en sistemas educativos convencionales.

Respaldando y fortaleciendo la educación superior, nivel que ha quedado más desamparado respecto a la educación primaria y secundaria, el artículo 24.5 de la CDPD establece “*el acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás*”. A su vez la iniciativa “*Educación para Todos*” (2000- 2015) llevada a cabo por la ONU, para la educación, ciencia y cultura (UNESCO), constituye como una de sus metas el lograr una educación inclusiva a todos los niveles de alta calidad, que ampare a niños, jóvenes y adultos. En la actualidad sigue consolidándose en “*la Campaña E2030⁴: educación para transformar vidas*”.

En el caso de México, el sistema educativo de nivel superior tiene relación con la estratificación y la movilidad social, en el sentido de que, se trata de un país desigual con “*un sistema educativo a nivel superior que puede estar sirviendo de mecanismo de reproducción de clases sociales*” (Martínez, 2013, pág. 25). Según el último estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) sobresale México como el país con mayor desigualdad de ingresos, aportando datos alarmantes como: “*10 por ciento de la población más rica en México tiene ingresos*

³ La inclusión es un principio social y político, que se genera a partir de la idea de que todos los ciudadanos del mundo, por el mero hecho de serlo, tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones importantes para sus vidas y a buscar libremente sus señas de identidad y su modo peculiar de vivir en sociedad (Samaniego de García, 2009, pág. 33).

⁴ La UNESCO lanza la campaña E2030 a nivel regional la campaña, con el nombre: Educación para transformar vidas. Se trata de una serie de materiales que difunden las metas y estrategias para el logro del objetivo 4 de este marco mundial: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo el aprendizaje durante toda la vida

promedios 30 veces mayores que los del sector más pobre” (2015). Haciendo más drástica esta situación la baja expectativa de crecimiento del país en 2016 y 2017 (OECD, 2015) y, pese a que se han reducido las tasas de pobreza, las desigualdades han aumentado. Estos datos son reveladores a la hora de entender que son las clases altas las que se benefician de la educación superior en el país, tanto en la educación privada como en la pública. Pese a que la Universidad es un actor clave para el fortalecimiento y configuración de las sociedades, está ligada a dinámicas de estratificación social.

En la misma línea, podemos argumentar que México se encuentra en un proceso temprano de desarrollo, y pese a que las políticas sociales facilitan unas condiciones idóneas, las estructuras y desigualdades sociales son quien lo condiciona. Del mismo modo, las leyes amparan a las universidades como referentes de acceso profesional y, en buena medida, para las clases bajas, quienes encuentran dificultades para acceder a sistemas educativos de este nivel (Moreno- Brid y Ruiz, 2010)

En el caso de las PCD las barreras para el acceso a la educación superior son aún mayores y más variopintas, destacando las barreras actitudinales ⁵las más significativas, debido a su expansión y presencia en los demás sistemas, tanto sociales como educativos (Fildler, Vilchinsky y Werner, 2007; Lombardi, Murray y Gerdes, 2011; Vasek, 2005). Otro de los aspectos relevantes es la falta de conocimiento de la discapacidad, como de las leyes que amparan la inclusión Eckes y Ochoa (2005) y Katsiyannis et al., (citado en Salinas et al., 2013), esto genera una falta de respuesta efectiva a las necesidades de las PCD, que se traducen en barreras desde el acceso a la universidad, desde la admisión hasta el ingreso al currículum y todo posterior proceso de enseñanza- aprendizaje.

Diversos estudios demuestran el desconocimiento por parte de los docentes universitarios en materia de discapacidad, y como consecuencia son escasas las adaptaciones curriculares y metodologías pedagógicas que favorezcan la inclusión (Ferrari, Jaimovich y Sverdlick, 2005). Por ello, es necesario integrar unos principios básicos que abarquen todo el sistema educativo de nivel superior donde se integren los derechos de una educación de calidad, la participación, la valoración de la diversidad, la inclusión y la defensa de igualdad de oportunidades (Salinas et al., 2013)

⁵ Las barreras de actitud es un término usado para el conjunto de dificultades o desafíos experimentados por una persona con discapacidad que resultan de no comprender, confundir o ignorar la discapacidad, mediante la incapacidad para despedir a la persona o hacer comparaciones injustas sobre el rendimiento laboral de la persona (Zeske, 2016)

Es fundamental la inclusión social de las PCD, este concepto no implica solamente a este colectivo, sino a toda la sociedad en su conjunto. Promoviendo el derecho de ser admitidas completamente en la comunidad, que participen de ella, se beneficien de la vida diaria y, del mismo modo, a contribuir y enriquecerla (Schalock. y Verdugo 2003). Remontándonos a la educación superior, y concretamente a las personas con discapacidad intelectual, *¿Qué tanto es inclusiva el acceso, currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje que presenta?, ¿Cuáles son las medidas que se llevan a cabo para generar un entorno, y por consiguiente un acceso al mercado laboral? ¿Hasta qué punto se promueve el paradigma de vida independiente y estamos inmersos en un modelo social?*

En la actualidad en México son limitados los programas de educación superior dirigidos a las PCD intelectual, y ninguno de ellos genera un título académico o reconocimiento oficial que favorezca su posterior inclusión laboral. Sin embargo, el acceso a estos programas promueve una mejora de la calidad de vida⁶ de toda la comunidad educativa y favorece la inclusión social ante el acceso y participación en un entorno universitario, pero existiría un déficit, como consecuencia limitaciones de los programas en cuanto a su tránsito al mercado laboral o continuidad en los estudios, así como la poca confluencia con el entorno universitario.

La Universidad Iberoamericana (Ibero) de CDMX impulso en 2014 un programa de inclusión educativa y social para jóvenes con discapacidad intelectual “*Somos Uno Más*” (PSUM). Respaldo por la filosofía educativa Ignaciana que consiste en “*fomentar, por un proceso social, la actuación por la que el hombre como agente de su propio desarrollo tiende a lograr la más cabal realización de sus potencialidades*” (Ibero, 2016, pág.11) se persigue la formación integral de los alumnos con discapacidad intelectual para una promoción en el desarrollo de competencias, destrezas y habilidades para el desarrollo de una vida adulta más autónoma.

Atendiendo al marco Humanista que respalda la Compañía de Jesús, con una tradición educativa de 470 años, se promueve una formación integrada e integral de las personas, para que sean: conscientes, competentes, compasivas y comprometidas. Aquí entra en juego toda la Comunidad Educativa, en vistas a la inclusión y el enriquecimiento mutuo

⁶ La OMS (2005), define calidad de vida como la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus expectativas, sus normas y sus inquietudes. Se trata de un concepto amplio que está influido de un modo complejo por la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con los elementos esenciales de su entorno.

no solo para los estudiantes del programa, sino para todos los que conforman la comunidad. A su vez, este espacio de conciencia universitaria, genera herramientas para la vida independiente que apoyan el proceso de autonomía en los alumnos y posibilitan la participación en actividades culturales, deportivas y prelaborales.

Pero, ¿hasta qué punto este programa promueve el paradigma de vida independiente?, ¿estamos inmersos en la totalidad de un modelo social, o nos sigue pesando acciones que se asemejan a la caridad o el paternalismo?, ¿Se consolida como un proceso para la transición a la vida adulta? y ¿Favorece la empleabilidad?

La percepción de la Comunidad Educativa se podría traducir en un síntoma inequívoco para aceptar la filosofía y los frenos existentes para el desarrollo del programa con vistas a la promoción de un proceso de vida independiente. Derivado de la estructura del programa, se observa un síntoma de desconocimiento de la necesidad de autodeterminación⁷ de los alumnos con discapacidad intelectual, como agentes primarios en la toma de decisiones para su formación académica y desarrollo profesional. A su vez, la limitación del programa en cuanto al seguimiento de los alumnos una vez hayan concluido.

Por lo tanto, en la medida que la Comunidad Educativa siga desconociendo la importancia de la sociedad como constructo de la discapacidad, se dejarán pasar por alto valores intrínsecos a los derechos humanos, respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad. Por ente, es necesario desarrollar un recurso que vaya acorde a las necesidades y aspiraciones de las PCD intelectual, es decir, un modelo que se ajuste y no limite una prestación de servicios apropiados para impulsar el paradigma de vida independiente y, por su puesto una efectiva transición a la vida adulta.

Mientras que la Ibero no promueva en el programa la y fomente el desarrollo de un plan de vida una vez finalizado sus estudios, no se favorecerá que los alumnos sean agentes principales de su propia vida. Por lo tanto, el desarrollo de un plan académico que se ajuste a las necesidades de las PCD intelectual y que contribuya su acceso al mercado laboral o continuación en el mundo académico, desarrollaría autonomía que vendría traducida en actitudes para controlar su propia vida, decidir y evaluar su propia situación

⁷ Wehmeyer (2001, pág. 118). Entiende que gozar de autodeterminación significa realizar una actividad con sentido completo de deseo, elección y aprobación personal. Al gozar de autodeterminación las personas actúan en acuerdo, o expresándose, consigo mismas.

y tomar decisiones al respecto. Sin embargo, *“debe reclamar la ayuda necesaria para llevar a cabo su propio proyecto de vida, ayuda que se justifica por la necesidad de igualar las condiciones de partida con el resto de los ciudadanos”* (García- Alonso, 2003)

Para lograr una incorporación efectiva al empleo de las PCD intelectual requiere atender, tal y como hemos hecho mención, los procesos de transición de la vida adulta. Siendo la formación y la orientación estrategias relevantes para suscitar un proceso de habilitación para la inserción laboral (Morán de Castro, 2014). Considerando una herramienta clave para el logro de este fin, la adaptación y aplicación de instrumentos de evaluación de competencias profesionales con la finalidad de determinar la capacidad del perfil profesional.

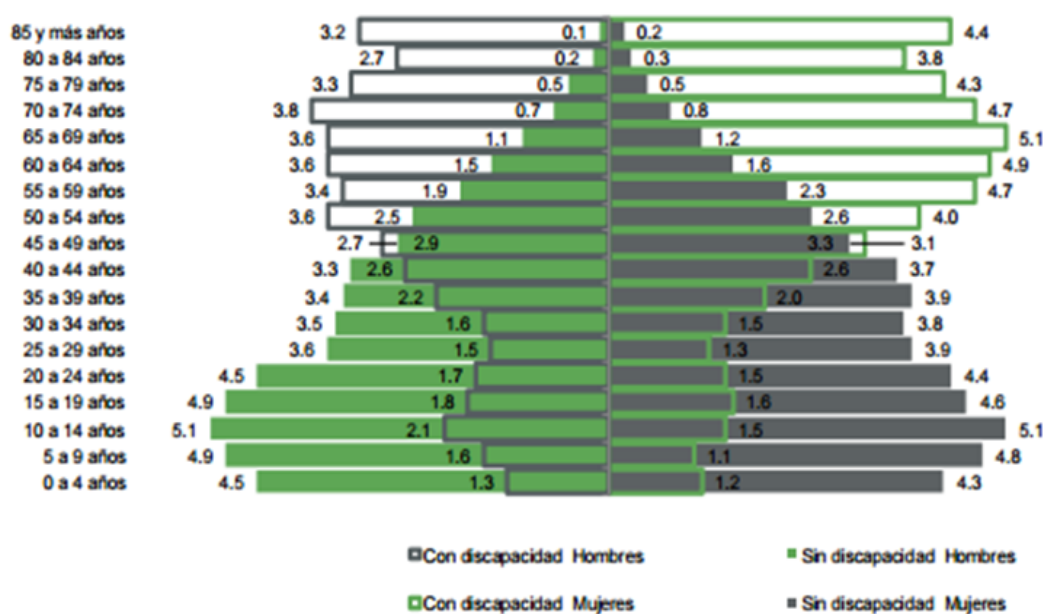
Un programa inmerso en el nivel superior que acredite las competencias en una ocupación específica, acorde a los conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos individuales de la PCD intelectual, supone un reto, pero promovería una mejora de la empleabilidad de los participantes, a su vez, potenciaríamos la autodeterminación, la vida independiente y la transición a la vida adulta. A demás de avanzar en igualdad de oportunidades y en la inclusión no solo educativa, sino social.

La educación inclusiva no solo respeta el derecho a ser algo diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Por lo tanto, cuando hablamos de la inclusión en ambientes universitarios de educación superior nos referimos a la apuesta por un centro educativo que acoge diversidad general, sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por motivos relativos a las posibilidades de ofrecer escuela (Kamm, 2009). A modo de conclusión podemos concretar que una veraz educación inclusiva brinda respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, a su vez favorece el desarrollo de habilidades que permiten promover la autodeterminación de una PCD intelectual y favorece el tener una vida independiente.

JUSTIFICACIÓN

En el 2014, la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica de México (ENADID) presenta el último panorama sociodemográfico de la población con discapacidad, con el objetivo de llamar la atención y movilizar apoyos para aspectos claves relativos a la inclusión de este sector de la población en la sociedad y en el desarrollo (ONU, s/f). Alrededor de 210 millones de personas habitan en México, de los cuales el 4.7 por ciento se sitúan en Ciudad de México, de ellos, casi 7.2 millones reportan tener mucha dificultad o no poder realizar alguna de las actividades básicas (PCD), y alrededor de 15.0 millones tienen dificultades leves o moderadas para realizar las mismas actividades (personas con limitación)

Figura 1. Estructura de la población, por sexo y condición de discapacidad según grupo quinquenal de edad

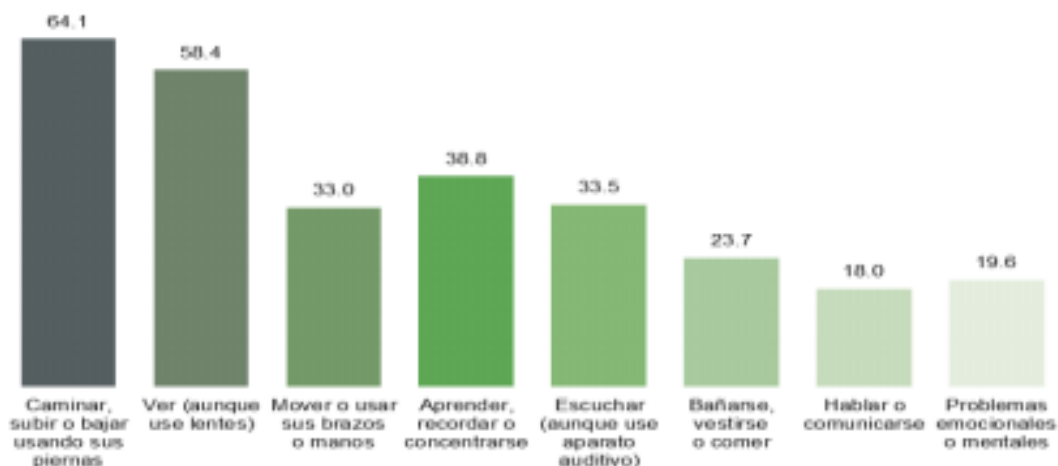


Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014

Es relevante argumentar que los mayores volúmenes de personas atendiendo a la estructura por edad de las PCD se ubican en los de menos de 20 años (gráfica 1) y la prevalencia en las mujeres es superior a la de los hombres en 25 de los 32 Estados. De acuerdo con los datos de ENADID (2014), los tipos de discapacidad más frecuente a nivel nacional son (gráfica 2): caminar (64.1 por ciento) y ver (58.4 por ciento). No con menos incidencia los problemas para aprender recordar o concentrarse (38.6 por ciento), emocionales o mentales (19.6 por ciento) y al hablar o comunicarse (18.0 por ciento).

Estos últimos inciden más en el grupo de edad comprendido entre los 15 a 29 año, etapa crucial para la consecución de la identidad del individuo (cuadro 1).

Figura 2. Porcentaje de población con discapacidad, por tipo de discapacidad



Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014

Cuadro 1. Porcentaje de población con discapacidad, por tipo de discapacidad según grupos de edad

| Tipos de discapacidad | Grupos de edad | | | |
|---|----------------|--------------|--------------|---------------|
| | 0 a 14 años | 15 a 29 años | 30 a 59 años | 60 años y más |
| Caminar, subir o bajar usando sus piernas | 36.2 | 32.1 | 56.2 | 81.3 |
| Ver (aunque usen lentes) | 26.9 | 44.6 | 58.2 | 67.2 |
| Mover o usar sus brazos o manos | 14.1 | 18.2 | 28.5 | 42.7 |
| Aprender, recordar o concentrarse | 40.8 | 31.5 | 32.1 | 44.6 |
| Escuchar (aunque usen aparato auditivo) | 13.4 | 18.5 | 24.2 | 46.9 |
| Bañarse, vestirse o comer | 37.4 | 16.4 | 14.5 | 29.3 |
| Hablar o comunicarse | 45.6 | 28.5 | 13.4 | 14.0 |
| Problemas emocionales o mentales | 26.6 | 28.0 | 20.1 | 16.3 |

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014

Es importante disponer de datos sobre el origen de la discapacidad para que se implementen políticas públicas a favor de este sector de la población. En cuanto a los problemas que se derivan del nacimiento la discapacidad de habla y comunicación ocupa el segundo lugar (31.8 por ciento) y los emocionales y mentales tienen una relevancia del 18.1 por ciento.

Para contribuir a mejorar la realidad de este colectivo es indispensable la disponibilidad de información y evidencia científica, un ejemplo de ello es el Plan de Acción sobre Discapacidades y Rehabilitación (2014-2019) de la Organización Panamericana de Salud (OPS), que no solo protege los derechos de las PCD sino que contribuye en la elaboración y promoción de acciones que contribuyan a su desarrollo integral e inclusión plena. Por lo tanto, se forma como un aliciente en el gobierno para que el discurso se lleve a la praxis.

He tenido la oportunidad de formar parte del equipo del PSUM, y de participar en cada una actividades que proyectan en pro del desarrollo de competencias genéricas en cuanto a lo académico, afectivo, social y laboral en los jóvenes con discapacidad intelectual a favor de la inclusión en un ambiente universitario. Por otra parte, he analizado en profundidad programas de la misma índole y, a su vez, participe en actividades, seminarios y talleres bajo esta temática. Es frecuente que en este tipo de programa los alumnos transiten por la universidad, y se les integre en aulas regulares y actividades (culturales y deportivas) que se ofertan a todo el alumnado. Si bien, el desarrollo de su currículum se realiza en un área aparte donde solo habitan los alumnos de este programa específico.

A partir de esta experiencia, y tras indagar en múltiples investigaciones y verificar con profesionales e investigadores sobre la situación académica en el nivel superior y la posterior inclusión en el mercado laboral de las PCDI se refleja la situación de marginación, a nivel mundial, en la que están inmersos. No obstante, aunque ha sido notable el incremento de las iniciativas políticas y sociales, además de experiencias que favorecen su integración a la vida social, académica y productiva, la realidad a día de hoy es hostil hacia este colectivo. En consecuencia a que siguen siendo escasas las oportunidades de formación, específicamente en la educación superior, e inclusión laboral en las mismas condiciones en las que lo hacen otras personas sin discapacidad.

Aunque el acceso a la educación se considera uno de los derechos fundamentales del ser humano y lo coloca en ventaja social respecto a aquellas personas que no tiene. Se constata que las PCD forman parte del grupo poblacional que enfrenta más complicaciones para acceder y permanecer en el sistema educativo. Los resultados revelan datos preocupantes, ante el 46.5 por ciento de jóvenes entre 3 a 29 años con discapacidad que asisten a la escuela, un porcentaje muy inferior se atendemos a las personas sin discapacidad (60.5 por ciento). Afectando con mayor relevancia a las personas con problemas emocionales o mentales (10.9 por ciento), las cuales se ven más

afectadas en la aptitud para leer y escribir, condición que se considera básica para la interacción plena en cualquier ámbito (INEGI, 2014)

Los niveles predominantes de la población con discapacidad es el de primaria (44.7 por ciento) y le sigue secundaria (15.3 por ciento); para el caso del nivel superior el porcentaje de la población sin discapacidad triplica al de la población con discapacidad (5.7 por ciento) (cuadro 2)

Cuadro 2. Distribución porcentual de población de 15 años y más, por condición de discapacidad y sexo según nivel de escolaridad

| Condición de discapacidad | Total | Nivel de escolaridad | | | | | |
|----------------------------|-------|----------------------|---------------------|----------|------------|-----------------------------|-----------------------|
| | | Ninguno | Preescolar o kinder | Primaria | Secundaria | Medio superior ¹ | Superior ² |
| Total | 100.0 | 6.1 | 0.1 | 26.2 | 27.4 | 23.6 | 16.6 |
| Población sin discapacidad | 100.0 | 4.8 | 0.0 | 24.7 | 28.4 | 24.6 | 17.5 |
| Población con discapacidad | 100.0 | 23.1 | 0.3 | 44.7 | 15.3 | 10.9 | 5.7 |
| Hombres | 100.0 | 5.1 | 0.1 | 25.3 | 28.3 | 23.5 | 17.7 |
| Población sin discapacidad | 100.0 | 3.9 | 0.1 | 23.9 | 29.1 | 24.5 | 18.5 |
| Población con discapacidad | 100.0 | 20.6 | 0.2 | 43.3 | 17.8 | 10.9 | 7.2 |
| Mujeres | 100.0 | 7.2 | 0.0 | 27.1 | 26.5 | 23.7 | 15.5 |
| Población sin discapacidad | 100.0 | 5.6 | 0.0 | 25.5 | 27.7 | 24.8 | 16.4 |
| Población con discapacidad | 100.0 | 25.2 | 0.3 | 45.9 | 13.3 | 10.8 | 4.4 |

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014

A su vez, se constata una educación- formación en el nivel superior que no atiende a la perspectiva integral de la persona, sino sólo a presupuestos académicos, que a su vez no están adaptados ni teórica ni metodológicamente y presentan falta de adecuaciones significativas. Es habitual el desarrollo en ambientes segregados y con escasa oferta académica, todo ello bajo un escaso presupuesto destinado por parte de la entidad (FEAPS, 2015). Con el detonante de las escasas expectativas acerca de su desarrollo sentencia en estos alumnos vidas aisladas, dependientes de padres y en donde sus derechos han sido relegados como ciudadanos (Wehmeyer y Bolding, 2000 y Zacarias, 2003). Ubicados en una representación de invisibilidad y anormalidad, en la cual la discapacidad intelectual no es visible en la educación superior y a su vez, en la promoción de una inclusión incompleta (Cruz y Casillas, 2017) teniendo repercusiones negativas muy importantes en sus prácticas cotidianas, su identidad y en su posición en la estructura social (Ferreira, 2007)

En la actualidad se ha incrementado el número de universidades que empiezan a incorporar elementos para la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual, sin embargo, no en todas se pueden ver las mismas acciones, intensidad y cobertura. Es un

hecho que aquellas universidades cuya política institucional es más inclusiva y como acrecentamiento, aquellas que presentan un programa específico para el apoyo de este tipo de alumnos tienen un mayor reconocimiento tanto social como académico. Esto se traduce en un aumento de los alumnos no solo con discapacidad intelectual, sino de la población en general, y a su vez, en una suma de los ingresos de la institución (Congreso Internacional Universidad y Discapacidad III, 2016)

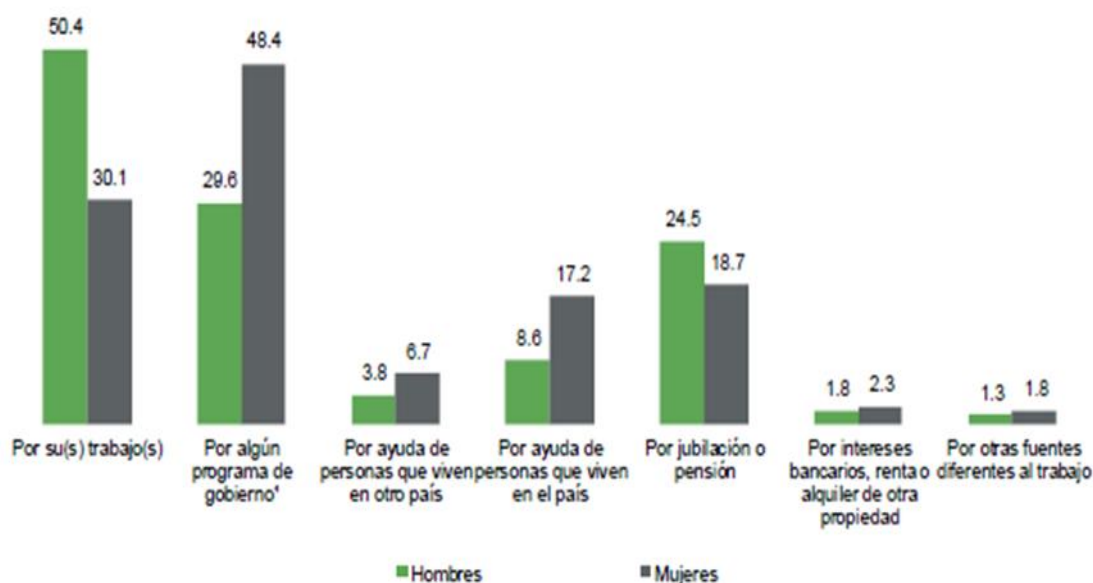
En el caso de la Universidad Ibero inicio su andadura en el año 2006, aspecto novedoso entre las instituciones de educación superior, con el Programa Construyendo Puentes, dirigido también por el Centro de Autonomía Personal y Social (CAPYS), cuyo objetivo principal era la formación de las PCDI hacia una vida más independiente. La creación del PSUM favoreció en la medida de lo posible que los alumnos no solamente transitaran por la Universidad, sino que se abordara de forma precisa la dimensión social e individual, en el desarrollo de habilidades no solamente académicas, sino personales y sociales de una manera activa y participativa. Desde esta óptica aunque la Ibero pretende ser una universidad inclusiva que abarque lo social, académico y cultural de los alumnos con discapacidad intelectual, en el desarrollo de destrezas que favorezcan su vida en comunidad, autodeterminación y futura incorporación al mercado laboral, el camino para lograrlo aún es largo.

La Ibero tiene un gran prestigio y reconocimiento social no solo por el valor de sus programas académicos, sino por la formación en calidad humana de profesionistas e investigadores. En una búsqueda constante y desinteresada, sin sectarismos, de una cultura y una identidad nacional, plenamente ajustada a la problemática del país y las realidades históricas. Bajo valores auténticamente humanos, sociales y transparentes. Siendo por ello una entidad idónea, y a su vez, pionera en el trabajo con PCDI, en una búsqueda constante de mejora en la atención de las PCD con la finalidad de alcanzar una mejora en la calidad de vida de los mismos.

Respecto al nivel laboral, la tasa de participación en la actividad económica es del 39.1 por ciento, 25.6 puntos porcentuales por debajo de la población sin discapacidad, y como es tradicional, las mujeres están en la cabeza. Atendiendo a las fuentes de ingreso, del total de la población de 15 años y más con discapacidad, 32 por ciento no recibe dinero; de los que reciben, las principales fuentes de ingreso son sus trabajos (40.2 por ciento), seguido de los programas sociales (39 por ciento), a continuación por jubilación o pensión

(21.6 por ciento) y por último, ayuda de personas que viven en el país (12.9 por ciento) (gráfica 3)

Figura 3. Porcentaje de población de 15 años y más que reciben ingresos por condición de discapacidad, según fuente de ingreso



Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014

La oferta formativa de las Universidades se encuentra en una dicotomía entre la educación que imparten y la oferta laboral, por ello es relevante hacer mención que los alumnos con discapacidad intelectual inmersos en programas específicos una vez concluyen no disponen de un título oficial o una acreditación que certifique las competencias que han adquirido. Y me cuestiono, ¿en qué medida son factibles la adquisición de competencias tan genéricas y diversas para su futuro laboral? y, se han parado a pensar ¿qué es lo que el mercado laboral demanda para lograr una mejora en la incorporación de estas personas? La orientación académica y laboral que se les presenta una vez concluido el programa es genérica y en ningún momento tiene en cuenta su saber, saber ser, hacer y estar. Tampoco consideraciones físicas y de salud, emocionales y psicológicas y ambientales.

Tal y como mencionan Cruz y Casillas (2017), las universidades no siempre tienen el balance preciso para reconocer las transformaciones que ocurren, ya que en la mayor parte de los casos es de forma silenciosa y, como consecuencia, no están en capacidad de reaccionar y de reconocer su nueva y cambiante composición. Esto genera obstáculos en la comprensión de la necesidad inherente que emana directamente de los protagonistas

implicados en el proceso. En el caso de los programas específicos de atención a PCDI, la demanda de candidatos cada vez es mayor, pero la insatisfacción una vez concluye el programa crece a la par. Corolario de una nula participación recíproca de las personas con condición asociada o no a la discapacidad, y de quienes le acompañan y coetáneos, así como maestros y personal directo de la Universidad. No olvidándonos del papel tan relevante que juegan las empresas externas.

Aunque los datos demuestran un panorama poco favorable de la situación a nivel educativo y laboral que la vive la población con discapacidad intelectual en México, los esfuerzos para incluir a este colectivo a través de estrategias y programas que incluyen líneas de acción conjuntas, que crean y refuerzan mecanismos entre instituciones de educación superior se incrementan. Un ejemplo y modelo a seguir es la red de universidades incluyentes que se inició en el 2015 entre la Ibero, Anahuac Norte y Westhill (red MESI), que actualmente se encuentra en una incesante búsqueda e incorporación de otras universidades tales como, la Universidad Autónoma de México (UNAM), Universidad de Monterrey, Universidad de Guadalajara, Santa Catalina de Nuevo León, Autónoma de Tlaxcala y Quathemoc de Querétaro. En la búsqueda de una favorable incorporación laboral, la Ibero mantiene una alianza con Éntrale y con fundaciones y empresas de diversa índole tales como: Instituto Rosner, CATIC, CCAVI A.C, Celamex, Comunidad Dpwn, CONFE, Casita de San Ángel, Fundación John Langdon Down, CEDAC, Cisee, Clima, COCONEH, Daunis, Domus, Kadima, Empleo con Apoyo, Best Buddies y UNIDOS, AC.

Preguntas y objetivos de investigación

Las preguntas de investigación se concretan en:

- ¿Qué impacto genera a nivel académico, social y laboral la acreditación de competencias?
- ¿En qué medida en PSUM promueve el desarrollo de la autodeterminación y favorece la vida independiente de los alumnos?
- ¿Qué factores inciden en la inclusión de las PCDI en la Universidad Ibero de CDMX?
- ¿Qué significado tiene para los jóvenes con discapacidad intelectual del PSUM el acceso y el desarrollo al empleo?

Las respuestas a estas preguntas se interpretaran desde los significados que atribuyen los tres agentes involucrados: los propios participantes del programa, profesionales involucrados y los padres o tutores

El objetivo general se concreta en analizar el impacto académico, social y laboral de la acreditación de competencias en los alumnos con discapacidad intelectual de la Universidad Ibero de CDMX para demostrar su incidencia en la autodeterminación y vida independiente de los mismos. Los objetivos específicos se establecen en:

- Identificar los factores internos y externos que promueven o degradan la inclusión plena de las PCDI en la Universidad Ibero de CDMX, para conocer las barreras que se les presenta en este proceso.
- Analizar en qué medida el currículum del PSUM está orientado a generar autodeterminación en los alumnos y en promover una vida independiente.
- Conocer y descubrir la trascendencia del empleo en cuanto al desarrollo de la autodeterminación en los jóvenes con discapacidad intelectual del PSUM para lograr tener calidad de vida y ser independientes. En el capítulo 5 se profundizara en cada uno de estos puntos.

CAPÍTULO 1. CONTEXTO DE DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN: UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA DE CIUDAD DE MÉXICO

La Universidad Iberoamericana (Ibero) de Ciudad de México surge el 7 de marzo de 1943, siendo una de las primeras instituciones educativas privadas del país. Desarrollándose en el Centro Cultural Universitario (CCU) una Escuela de Filosofía y Letras, que contaba con el reconocimiento de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y ampliando su oferta académica siete años después de su creación con la instauración de la licenciatura de psicología

No se constituye como Universidad Iberoamericana hasta 1953, con la incorporación de las carreras Historia del Arte y Relaciones Industriales, ambas pioneras a nivel de educación superior en América Latina. Ese mismo año, se constituye el escudo que consta de dos lobos rampantes a ambos lados de un caldero suspendido de unos llares. Son diversas las interpretaciones que emanan de él, una de ellas lo asocia a la generosidad de los Loyola, quienes acostumbraban a ofrecer alimentos aun a los lobos. Otra de las interpretaciones más generalizada es la que se refiere a la fuerza indomable de esta familia, y reflejo de ello era los castillos enemigos completamente arrasados y únicamente dejando el caldero colgado. El lema de esta institución amparada e inspirada por valores cristianos es eco evangélico (Juan 8, 32): “*la verdad nos hará libres*”, expresa la aspiración o ideal de la búsqueda de la verdad de todo los miembros que pertenezcan a la Comunidad Educativa. (Ibero Tijuana, escudo y lema).

Actualmente se encuentran situado en la Prolongación Paseo de la Reforma 880, Lomas de Santa Fe, CP. 01219 de Ciudad de México. Dicha construcción concluyo en 1988 y trasciende a nivel internacional, ya que obtiene en 1989 “*El Premio Especial del Consejo Regional de Plovdiv*” y “*La Medalla de Plata en la Quinta Bienal Mundial de Arquitectura, en Sofía (Bulgaria)*”. En 2015 se le otorgó el reconocimiento a la Institución de Educación Superior con mejor accesibilidad.

Actualmente, la Ibero es reconocida como una de las instituciones educativas privadas más importantes del País, ofreciendo 34 programas de licenciatura y 38 de posgrado: 10 doctorados, 24 maestrías y 2 especialidades acordes a las demandas de la sociedad y diseñados con el objetivo de cumplir las exigencias de formación humana, elemento al que da prioridad esta entidad, y profesional. También, desde el año 2010 atiende la

educación media- superior a través de la Prepa Ibero que tiene nuevo centro desde el año 2016 en el Camino a Salazar (municipio de Lerma) y, a partir de 2013, ofrece carreras de nivel Técnico Superior Universitario (Ibero, Campus).

Es miembro de un Sistema Universitario Jesuita (SUJ) conformado por ocho instituciones educativas del país y forma parte de una red de treinta universidades de América Latina confiadas a la Compañía de Jesús.

En un constante compromiso de responsabilidad social y consciente de sus valores y de la realidad de su entorno, promueve el desarrollo de programas, actividades y acciones que abordan cuestiones como discapacidad, asuntos migratorios, derechos humanos y medio ambiente. Contribuyendo activamente en la medida de sus posibilidades a la solución de los principales retos de nuestra sociedad.

Preocupada por el medio ambiente y como afecta al bienestar de sus alumnos dentro y fuera del plantel, adquiere el compromiso Campus Verde inmersos actualmente en el Plan de Acción 2012- 2020. Con el objetivo de disminuir el impacto ambiental a través del uso de herramientas políticas, actividades, metas e indicadores. Para ello promueve un uso eficiente de los recursos, manejo integral de los residuos, cumplir con la regulación existente en materia ambiental y mejorar las condiciones del plantel universitario (Ibero, Campus Verde)

Ante su compromiso continuo con la sociedad, y especialmente con los grupos vulnerables, en el 2001 se crea “*Radio Ibero*” a través de la frecuencia 90.9 MHz. Traspasando las barreras de la Ibero como consecuencia de la potencia y la calidad de las transmisiones. Por lo que se constituye como un medio de difusión, reflexión social y difusión cultural de la Ciudad de México.

En 2017 son 80 el número de profesores investigadores de la Ibero registrados en el Sistema Nacional de Investigación (SNI) con un total de 44 investigaciones desarrollándose actualmente.

1.1 Proyecto Educativo de la Ibero

La Ibero inspira su acción en valores cristianos con el sello característico de la Compañía de Jesús fundada por San Ignacio de Loyola, que compromete a toda su acción educativa. Siguiendo los principios básicos de libertad académica y apertura al diálogo con todas las

corrientes ideológicas, sustentándose en educar, como proceso social a través del cual el hombre se realiza desarrollando sus potencialidades.

Sin perder la línea de su modelo educativo, la Ibero se adapta a los tiempos orientándose hacia perspectiva global e intercultural, siempre fundamentado en la Espiritualidad Ignaciana, cuyo objetivo principal es la formación de toda persona integrando armónicamente todas sus dimensiones (biológica, afectiva, moral y espiritual) a lo largo de la vida. Promoviendo en cada uno de los alumnos hacer el bien con la verdad conocida y los conocimientos adquiridos, comprometiéndoles su voluntad, afectividad, inteligencia y acción. Haciendo de ellos personas solidarias que vayan más allá del éxito profesional, y se basen en su responsabilidad en favor al prójimo (Ibero, manual del profesor)

Es de especial relevancia que aunque la ideología que permea es cristiana y gran parte de los miembros están animados por estos principios, la Ibero respeta y da cabida a todo pensamiento. Por ello, no utiliza sus actividades académicas en beneficio de ninguna doctrina en particular. Para ofrecer a la Comunidad Universitaria estos valores del Evangelio la Universidad pone a disposición el Centro Universitario Ignaciano, que se fundamenta en la Espiritualidad Ignaciana y coloca en un lugar privilegiado la propuesta de la Pastoral Universitaria y el Diálogo Fe- Cultura, para lograr la formación integral y el cumplimiento de la misión de la Compañía de Jesús.

Aunque este modelo educativo sustenta a todas las Universidades de la misma índole, pretenden que se tenga en cuenta el espacio concreto, con las características particulares que este aporta. Por ese motivo, la Ibero pretende situar a sus alumnos en la realidad de México y que se desarrollen partiendo de esta verdad. Colaborando en la búsqueda desinteresada, sin sectarismos, de una cultura y una identidad nacional, plenamente ajustadas a nuestra problemática y a nuestras realidades históricas (Ibero, ideario)

A continuación se muestra recorrido sobre los pilares que sustenta toda Universidad amparada en esta compañía. Para ello vamos a tener en cuenta elementos claves como la filosofía educativa, misión, visión, medios y marco normativo que conforman su proyecto educativo.

1.1.1 Filosofía educativa

Este apartado da a conocer la finalidad y los motivos fundamentales de la tarea académica y cultural de la Universidad. Estableciendo los criterios que orientan su acción y explicitando y fundamentando los principios que la caracterizan.

Aprobada en 1985 por el Senado Universitario establece que la actividad educativa de la Ibero tiene como fin “*el desarrollo integral del hombre*”. Sentando sus bases en una visión humanista de inspiración cristiana que permite “*la apertura al horizonte trascendente de la totalidad donde se sitúa la inspiración cristiana*” (Ibero, plan estratégico 2013- 2020, pág. 4). Entendiéndolo como una visión de la totalidad que se ofrece al hombre y no como una verdad que desaloje otros valores.

En América Latina, por otro lado, se concretó el Proyecto Educativo Común, para orientar el ministerio educativo de los jesuitas. El Consejo de Educación Superior de la Provincia Jesuita de México aprobó, en 2007, el Ideario del SUJ, en el que la inspiración cristiana al modo ignaciano quedó definida como el “*servicio de la fe, la promoción de la justicia, que la misma fe exige, y el diálogo intercultural e interreligioso*”.

Se sustenta en “*fomentar, por un proceso social, la actuación por la que el hombre como agente de su propio desarrollo tiende a lograr la más cabal de sus potencialidades*” (Ibero, manual del profesor, pág. 11) en un ambiente de apertura, libertad y respeto para todos. Este proceso de realización propia que promueve la perfección del ser humano consiste en el desarrollo de lo que denominan como “*dinamismos fundamentales del ser humano*”, que implica que toda persona debe ser considerada como: ser creativo, crítico, libre, solidario, afectivamente integrado y con apertura lo limitado. Captando claramente que toda persona humana, todo hombre real concreto, “*tiene una dignidad inalienable*”, que exige que no se le coaccione y no se le limite en el ejercicio de estos dinamismos fundamentales (Ibero, filosofía educativa, pág. 7-8).

Otro punto importante, es la conciencia social, en el sentido de colaboración en la promoción de cambios de acuerdo con la justicia social de la realidad que vive México. Para lograrlo pretende influir en toda la comunidad educativa “*una conciencia viva y operante de los problemas sociales*”, a su vez generar la responsabilidad de cooperar para resolverlos.

También la solidaridad en valores humanos en la búsqueda constante del orden y la paz por la justicia; el respeto a la dignidad; la más equitativa distribución de la riqueza; la efectiva igualdad jurídica; y el desarrollo acelerado, armónico y eficaz de todas las comunidades humanas. Cimentado en valores fundamentales que dan sentido y ordenación a la planeación estratégica, que vamos a hacer mención en apartados

posteriores: amor, justicia, paz, honestidad, solidaridad, sobriedad, contemplación y gratuidad

Todo ello es reflejo de las acciones continuas que dirige la universidad en favor de la sociedad y sobre todo de los grupos vulnerables. En un búsqueda imparable de lograr conciencia social y generar los recursos para alcanzar la verdad.

1.1.2 Principios básicos

Las reglas que orientan las facultades espirituales y racionales de la Ibero se concretan en los siguientes principios básicos (Ibero, ideario, S/F):

- La libertad académica de enseñanza e investigación sin más límites que las normas supremas de la Moral y del Derecho conforme a un concepto cristiano del hombre.
- La libertad de conciencia de todos sus miembros.
- La autonomía real de las funciones universitarias, sin dependencia ni sujeción a intereses económicos o políticos extrauniversitarios.
- La constante y sincera apertura al diálogo con todas las corrientes ideológicas.
- El sentido profundo y operante de justicia social que tiende al desarrollo integral de las comunidades humanas, en especial de los sectores menos favorecidos.

Los principios Ignaciano nos enseña que la reflexión está unida indisolublemente, en una vida humana comprometida con la acción y que la acción sin el servicio desinteresado a los demás no merece el nombre de compromiso.

1.1.3 Misión y visión

Sustentándose en la Planeación Estratégica 2000-2025 se han desarrollado dos planeaciones: 2007- 2011 y, la que actualmente estamos inmersos 2013- 2020 sobre la que vamos a incidir.

La última planeación propuesta establece 6 líneas de acción y 20 objetivos, los cuales explicitan y desarrollan la visión 2020, fruto de investigaciones y los datos arrojados de ellas. A su vez, supuso una adaptación de la misión al contexto actual, siempre teniendo en cuenta las características de su modelo educativo y la inspiración Ignaciana que lo sustenta.

Este documento pretende ser la principal referencia para orientar la acción de la institución, con un doble objetivo: dar cabal cumplimiento a la misión y ubicar y mantener a la Ibero en los estandartes de calidad en los que está actualmente inmerso.

Conforme a esta planeación se concreta la siguiente misión y visión:

Misión

Contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica, mediante el desarrollo y la difusión del conocimiento y la formación de profesionistas e investigadores de gran calidad humana e intelectual, competentes a nivel internacional, comprometidos en el mayor servicio a los demás, e inspirados por valores auténticamente humanos, sociales y trascendentes

Visión

En su logro por la formación integral del individuo pretende ir más allá de la creación de excelentes profesionistas, dirigiendo amplios esfuerzos a su desarrollo como personas con el fin de formar a los mejores hombres y mujeres en todos los ámbitos de su vida.

Inspirado por la fe que lucha por la justicia, en diálogo con otras religiones y culturas, sobre todo en el ámbito de la educación, justicia social, erradicación de la pobreza y desarrollo sustentable. Por ello, la Ibero establece las siguientes visiones conforme seis líneas de acción con sus objetivos correspondientes de cada una de ellas:

- **Línea de acción 1.** Modelo educativo: comunidad que vive y comparte los valores de la tradición educativa de la Compañía de Jesús.
 - Impulsar el conocimiento y la apropiación del modelo educativo jesuita.
 - Ofrecer experiencias fundantes y transformadoras que permitan desarrollar las dimensiones ética, afectiva, estética y trascendente de la persona.
 - Garantizar que las instancias encargadas de la formación valoral sean un medio efectivo para lograr la formación integral de nuestros estudiantes.
- **Línea de acción 2.** Calidad académica: reconocida nacional e internacionalmente por la excelencia de su cuerpo académico, la competencia de sus egresados y la pertinencia de su investigación.
 - Lograr un nivel de exigencia acorde con la excelencia académica propia de la Universidad.
 - Asegurar que los académicos de tiempo y asignatura cuenten con las capacidades y credenciales académicas, profesionales y pedagógicas de acuerdo con los estándares internacionales de calidad.

- Constituir un programa integral de atención y reconocimiento a los estudiantes de licenciatura y posgrado acorde con su desempeño académico.
 - Garantizar que la investigación sea socialmente pertinente, esté estructuralmente vinculada con las necesidades del desarrollo del país y cuente con prestigio a nivel internacional.
- **Línea de acción 3.** Portafolio de programas: cuenta con una oferta educativa innovadora, competitiva y financieramente viable, que responde a las necesidades de la sociedad y a la misión de la Compañía de Jesús.
- Contar con un portafolio de programas de licenciatura y posgrado innovador y competitivo, con calidad nacional e internacional.
 - Ofrecer una sólida y dinámica oferta de educación a distancia, innovadora, competitiva y de calidad, que responda a las necesidades de los alumnos, del mercado laboral y de las orientaciones de la Compañía de Jesús.
 - Brindar una formación de calidad a nivel de técnico superior universitario.
- **Línea de acción 4.** Internacionalización: goza de prestigio internacional por su excelencia académica y humana, y ofrece a sus estudiantes experiencias que les permiten desarrollar una perspectiva global e intercultural.
- Alcanzar estándares internacionales de calidad en todos los programas académicos y como institución.
 - Lograr que la mayoría de los alumnos y profesores tengan una visión global e intercultural del mundo.
 - Colaborar en los consorcios internacionales de investigación sobre problemas globales, en especial los propuestos por la Compañía de Jesús sobre desarrollo sustentable, erradicación de la pobreza, justicia social y diálogo fe-cultura.
- **Línea de acción 5.** Vinculación: reconocida por su vinculación eficaz con los actores públicos y privados para la solución de problemas, en particular, aquéllos prioritarios para el SUJ y la Compañía de Jesús.
- Articular las diversas iniciativas y proyectos de vinculación de la Universidad.
 - Promover la vinculación permanente Universidad-empresa para la investigación, el desarrollo y la innovación.
 - Fortalecer el compromiso social de la Universidad con su entorno y con las obras de la Compañía de Jesús.

- Lograr que la Ibero sea un referente importante en políticas públicas, sobre todo las relacionadas con la educación, el desarrollo equitativo y sustentable, la erradicación de la pobreza y el diálogo fe-cultura.
- **Línea de acción 6.** Gestión eficaz y eficiente de recursos: cuenta con una gestión eficaz y eficiente que garantiza la viabilidad de su proyecto universitario y la calidad de los servicios que ofrece.
- Optimizar y racionalizar el uso de recursos económicos y la infraestructura de la Universidad.
 - Contar con una organización flexible y productiva que asegure una operación eficaz y eficiente en lo administrativo y académico.
 - Contar con procesos de comunicación y sistemas de información que respondan eficazmente a las necesidades de la comunidad universitaria y que mantengan a la sociedad bien informada del quehacer y logros de la Universidad.

Todo ello sometido a una evaluación continua, donde se analiza el impacto del trabajo desarrollado por los docentes y autoridades. Se promueve la retroalimentación como elemento clave para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, y lograr la calidad académica que se espera de la Ibero.

1.1.4 Medios

Conforme su filosofía educativa la Ibero procura facilitar el acceso a los estudiantes que no cuenten con los recursos económicos suficientes, abriendo sus puertas de manera preferente a aquellos estudiantes que se prevé que prestaran una colaboración más eficaz al bien común de nuestro país.

Para lograr este objetivo cuenta con dos modalidades de apoyo: becas y financiamiento educativo. Ambas compatibles, será el Comité de Becas quien decidirá si otorgar la sola la beca o el financiamiento educativo, o una combinación de ambos.

Para una verdadera integración universitaria la Ibero considera fundamental el diálogo interdisciplinar. Este diálogo se realiza a través de programas académicos coordinados, las investigaciones conjuntas, los seminarios y mesas redondas abiertas a todos los miembros del claustro, las publicaciones intrauniversitarias y la comunicación constante entre profesores y alumnos.

En el desarrollo de su proyecto educativo y las diversas tareas que fluctúan de esta, pone la Ibero pone los medios necesarios para que los avances científicos, filosóficos, artísticos y técnicos se hagan en un plano de completa objetividad, desinterés y honestidad científica, sin discriminación ni prejuicios provenientes de credos, razas o ideologías.

Impulsando la excelencia académica y calidad humana por el afán de dar un mejor servicio tanto en la docencia como la investigación y la difusión cultural. Por este motivo ponen especial interés en la formación del profesorado con el fin de que sea selecto y competente, y se realiza una selección rigurosa de los alumnos. La Ibero otorga la beca “*si quieres puedes*” a estudiante de nuevo ingreso que hayan demostrado alto desempeño de su trayectoria académica. Esta beca de Excelencia Académica consiste en la exención del 80 por ciento al 100 por ciento de la colegiatura durante toda la duración del plan ideal del programa. Este porcentaje atenderá a la necesidad económica de cada participante.

En vistas a ese servicio de calidad se elaboran programas totalmente adaptados a las necesidades no solo de los alumnos, sino de la sociedad, y se prestan unas instalaciones adecuadas. El campus de la Ibero de CDMX tiene en cuenta las barreras de accesibilidad que hay en el entorno físico o dificultan la movilidad de las PCD (física, mental, intelectual o sensorial). Por ese motivo brinda todas posibilidades de accesibilidad, eliminando todas barreras arquitectónicas, urbanísticas, de transporte y telecomunicaciones que impactan en la interacción del individuo con el entorno social. Otro elemento que considera prioritario es el desprendimiento de las barreras intrínsecas, es decir, liberarse de la misma discapacidad que padece la propia persona, de las limitaciones cognitivas o del habla, la audición o la vista y la funcionalidad física (Pérez, 2015).

1.2 Pedagogía Ignaciana

Se trata de la propuesta metodológica que siguen todas las instituciones confiadas a la Compañía de Jesús. Estableciendo en 1586 su antecedente más remoto con la Ratio Studiorum o Plan General de Estudios, aunque también se tiene en cuenta como precursores los Ejercicios Espirituales de San Ignacio y la Parte IV de las Constituciones de la Compañía de Jesús. Este documento fue promulgado en 1599, vigente hasta la supresión de la Compañía en 1773.

Tras el establecimiento de la compañía en 1814, los jesuitas volvieron a publicar en 1832 el Ratio Studiorum sin realizar modificaciones relevantes. Durante los siglos XIX y XX

se crean leyes, reformas educativas y nuevas propuestas pedagógicas a lo largo del mundo en las escuelas confiadas a la Compañía de Jesús. Ante los retos apostólicos que se enfrentaron en el siglo XIX, dio lugar a un replanteamiento de Ratio Studiorum. Manifestando la necesidad de un cambio en el sentido de adaptación al contexto y a los cambios sociales en los que están inmersos, bajo el objetivo central de *“la formación integral, el enseñar a pensar y el educar a los alumnos para que participen constructivamente en la sociedad”* (De la Fuente, S/F). Por ende, buscan crear ciudadanos críticos y reflexivos que participen activamente en las problemáticas de sus contextos.

Todos estos documentos han supuesto una huella permanente y un cambio en los fundamentos pedagógicos contemporáneos de las instituciones jesuitas. Siempre teniendo como base las profundas raíces humanistas que dan sentido a estas instituciones. Es a finales del siglo XIX se elabora un documento, Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico (1993), común a todas las instituciones educativas de la compañía. Surge ante cuestiones tales como las del jesuita Ralph Metts que se plantea al comienzo de su libro sobre la pedagogía ignaciana: *¿Qué aspectos de la concepción ignaciana del aprendizaje humano del siglo XVI se encuentran vigentes en la psicología educativa y en la teoría del aprendizaje del siglo XX? ¿Cómo puede relacionarse la metodología ignaciana de los ejercicios espirituales con la psicología educativa y la teoría del aprendizaje actual? ¿Cuáles son las diferencias entre un maestro ignaciano de una escuela jesuita y cualquier otro maestro?* Documento que sustenta a este y no solo establece modelo pedagógico actual, sino que también aporta las directrices para el trabajo educativo es *“características de la educación de la Compañía de Jesús”* (1986).

Estas orientaciones coinciden en destacar el protagonismo del estudiante en el proceso educativo y en la construcción del conocimiento; el aprendizaje contextualizado y significativo; la búsqueda de la excelencia educativa integral, y la inclusión de una perspectiva en valores en los programas de estudio. Aunque existan varios documentos que reconocen un patrón común de la pedagogía y de las directrices pedagógicas de las instituciones amparadas en la Compañía de Jesús, es preciso hacer mención que debido a la diversidad contextual no existe un plan homogéneo.

Por ende, aunque cada una de ellas se adapte adecuándose al entorno, todas albergan elementos centrales de la inspiración Ignaciana que emanan de las obras educativas que establecen el paradigma.

Podemos situar el modelo Pedagógico Ignaciano en cinco momentos. Sin embargo, podemos sintetizar que el fundamento central de este modelo se constituye por la experiencia, la reflexión y la acción, elementos que se desarrollan en un contexto determinado y que requieren de una evaluación para valorar su trascendencia (Ibero, 2012):

- 1) **Situar la realidad en un contexto:** es un ejercicio intencional y consciente de situar los hechos, sus protagonistas y circunstancias para visualizarlos y reconstruirlos para su análisis. Destacando la atención personal, como una característica clave de la educación Jesuita.
- 2) **Experimentar desde la realidad:** atiende a ir más allá de la comprensión meramente intelectual. Involucrando a la mente, los afectos y voluntad en esta experiencia educativa, promoviendo la apertura cabal del sujeto a toda realidad y un fomento de la percepción interna y externa.
- 3) **Reflexionar sobre la experiencia:** es un proceso mediante el cual se hace consciente el sentido de la experiencia y se impulsa captar un significado profundo de un determinado tema, idea, propósito o reacción.
- 4) **Actuar consecuentemente:** favorece que las experiencias de aprendizaje sean diseñadas de tal modo que canalicen las fuerzas motivacionales del estudiante a asumir una postura personal frente a la verdad descubierta, revelada o construida, y actuar en coherencia con ella.
- 5) **Evaluar la acción y el proceso seguido:** se trata de una revisión de los pasos previos para verificar y ponderar en qué medida se han realizado fiel y efectivamente, además de contar con elementos de juicio para establecer el grado en que se han obtenido los objetivos propuestos, en términos de cambio y transformación personal, institucional y social.

Estos cinco momentos constituyen el modelo central del modelo Ignaciano, y nos invita a reflexionar en el contexto en el que nos encontremos. Promoviendo actuaciones consecuentes y evaluarlo.

1.3 Docencia a través del modelo educativo de la Ibero

El elemento central del modelo educativo es el ser humano como parte integrante del mundo, y como agente transformador de la realidad que le rodea, haciéndole responsable, consciente y reflexivo de su entorno. Asentándose en los valores cristianos que permean en el SUJ consideran a la persona como una unidad indisoluble y por ello en sus procesos

educativos la abarca integralmente: inteligencia, afectividad, libertad, voluntad, corporalidad, historicidad, sensibilidad estética, apertura a la trascendencia, relacionalidad, sentido comunitario, pertenencia al entorno físico. Esto da sentido a la idea central de la misión educativa de la Compañía de Jesús que es “*formar hombres y mujeres para y con, los demás*”, es decir, personas conscientes de sí mismos, de sus sentimientos, de sus cualidades, de sus límites, del contexto, de la situación que viven en lo familiar y en lo social y responsables de sus actos.

Basado en el modelo humanista como teoría fundamental para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque no la única, ya que en el aula conviven más de una teoría cognitiva. En continuo desarrollo armónico e integrado de valores y experiencias pedagógicas cuyas características son: la utilidad, la promoción de la justicia, la vivencia de la fe y como hemos resaltado, la formación humanista “*utilitas, justitia, humanistas y fides*”

La cultura humanista está centrada en el ser humano y busca la comprensión de la misión y destino de las personas en todo su progreso. Entendiendo por humanismo como (Ibero, 1968):

Una actitud caracterizada por el pensamiento crítico y ordenado; la clara expresión oral, escrita y de toda índole; el planteamiento y la solución del cuestionario básico del hombre en el mundo; la conciencia histórica, la experiencia estética; la cooperación social responsable y la congruencia entre pensamiento y conducta (Pág. 5)

Por lo tanto, las instituciones educativas del SUJ pretenden formar personas con base a estos ideales.

1.3.1 Perfil del profesorado

Para lograr el desarrollo de este modelo es necesario que las actividades de enseñanza y aprendizaje, y la gestión del ambiente en el aula sea el adecuado. Por este motivo se requiere que el docente comprenda y este inmerso en los objetivos del SUJ, y oriente su labor para el logro de los objetivos señalados.

Acompasado a la Filosofía Educativa es una tarea primordial del profesor el fomentar que el alumno logre la más completa realización de sus potencialidades. Para esto es indispensable asignar al estudiante una función activa en su aprendizaje, con el fin de que desarrolle sus potencialidades, que tal y como ya hemos hecho mención se consideran

dinamismos fundamentales (creatividad, crítica, libertad, solidaridad, integración afectiva y apertura a la realidad).

Tomando en cuenta que la docencia es fundamental para estimular la actividad del estudiante en la adquisición y el desarrollo de los conocimientos, actividades, valores y actitudes que enfatizan la libertad de pensamiento, la búsqueda de la verdad, el respeto a la dignidad de la persona, la responsabilidad, el diálogo, el pensamiento crítico, la búsqueda de la excelencia académica y la promoción de la justicia y la solidaridad, enmarcados en el humanismo integral. Se desarrolla mediante el trabajo en el salón de las clases y la interacción entre estudiantes y profesores, en una continua reflexión sobre la experiencia y las perspectivas de la realidad social. No obstante, no solo abarca a las aulas y asignaturas, debido a que la Ibero impulsa actividades formativas y transformadoras que contemplan el impacto afectivo y ético que conduce de la reflexión a la acción.

En correspondencia con las ideas expresadas en los párrafos anteriores, lo que discierne a un profesor de la Ibero es que va más allá de la excelencia académica y favorece en los estudiantes un liderazgo Ignaciano que se fundamenta en tres dimensiones:

- **Personal:** el profesor tiene la capacidad de empatía y es capaz de identificar sus propias emociones y las de los demás. La honestidad, sinceridad, lealtad, entrega y generosidad distinguen su liderazgo.
- **Social:** su capacidad de relación con las personas le permite influir en éstas y formar equipos humanos que compartan ideales comunes.
- **Estratégica:** es un profesor orientado a la práctica, capaz de ver la realidad como es y de estar en el mundo para desde ahí asumir su misión.

Pudiendo concretar como carácter ideal el perfil del profesorado, entendiéndose como metas u objetivos por conseguir, más que como valores plenamente realizados. Se elabora este documento con base en el perfil ideal del egresado (Cfr. Comunicación Oficial No. 49, 2009), en un grado variable y anteponiendo el ser persona antes que docente. Destacando tres funciones fundamentales como persona, profesionista y educador:

A. Posee excelencia académica y profesional

- Tiene claridad y profundidad en sus conocimientos profesionales.
- Es capaz de utilizar una metodología de investigación con rigor científico.
- Posee una actitud interdisciplinaria y de diálogo.
- Reconoce el valor de la crítica.

- Ejerce su profesión activamente dentro y fuera de la Universidad.

B. Está en proceso de formación personal humanista

- Es consciente de su dignidad personal y de la de los demás.
- Mantiene adecuadas relaciones interpersonales.
- Ejerce una actitud de adhesión hacia los valores.
- Realiza su trabajo con responsabilidad, libertad y compromiso.

C. Posee una sólida formación social humanista

- Tiene conciencia de los problemas nacionales.
- Toma una actitud de solidaridad y de justicia social ante la situación nacional.
- Ejerce una participación profesional organizada en la solución de los problemas sociales.
- Ejercita sus derechos cívicos y políticos en una actitud de respeto a los mismos.

1.3.2 Funciones que desempeñan los docentes

Atendiendo al trabajo que desempeña: docente, asesor o investigador, desarrolla cualidades y habilidades personales y técnicas, sustentándose en la honestidad y el entusiasmo. Cuya función principal como es obvio es el aprendizaje de los alumnos, y procura explicitar en forma cada vez más clara y operativa su postura personas en relación a la filosofía educativa de la Ibero (Perfil ideal del profesor Ibero, 2009, pág. 3-5):

A. Como docente:

- Elabora programas académicos con objetivos realistas, adecuados al objeto de conocimiento, a las necesidades de sus alumnos y a las necesidades sociales.
- Diseña y organiza las experiencias de aprendizaje utilizando el método más adecuado.
- Fomenta un ambiente de motivación intrínseca, participación del estudiante y aprendizaje significativo, en conjunción con la metodología del trabajo intelectual y la excelencia académica.

B. Como asesor académico

- Tiene los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para establecer una adecuada y eficiente relación de asesoría.
- Mantiene una comunicación adecuada con los asesores de otros departamentos, con los directores y demás personas relacionadas con la formación y actividades académicas del estudiante.

- Dispone de información actualizada en relación a la estructura, procedimientos y trámites académico-administrativos de la Ibero, así como de los recursos de aprendizaje para la formación personal-profesional del estudiante, disponibles tanto dentro como fuera de la Ibero.

C. Como investigador:

- Conoce el ámbito social nacional y ubica dentro de este contexto su labor de investigación.
- Conoce la situación actual del campo de su especialidad.
- Es capaz de hacer nuevas aportaciones a su campo.

Un factor clave es la reflexión, como un elemento que debe promover todo docente con la finalidad de dar hondura y calidad a las experiencias, sustentándose en el contexto social en el que se desenvuelven, permitiéndose conocerse mejor a sí mismo y a la propia realidad. Todo ello respaldado por una metodología, planeación académica y competencias.

1.3.3 Planeación y competencias docentes

Con la finalidad de ofrecer a los docentes los elementos esenciales sobre el proceso de planeación didáctica que atiendan los indicadores institucionales, herramientas y recomendaciones de la Ibero se elabora una guía que promueve un patrón común (Delgado, Jiménez y Ramírez, 2015)

Una forma de enunciar las expectativas de que la Ibero tiene de nuestro desempeño es el Perfil del docente que está formado por las siguientes competencias:

- 1) Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- 2) Conduce las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- 3) Gestiona un ambiente adecuado para un aprendizaje de calidad.
- 4) Establece un sistema de evaluación.
- 5) Orienta a los estudiantes y responde a consultas particulares.
- 6) Lleva a cabo un plan de mejora continua.

Para un desempeño docente óptimo nos situamos en la primera competencia que hemos hecho mención, de las competencias docentes que se define en estos términos: planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo al contexto social y a las necesidades de los estudiantes. Para un correcto desarrollo considera los conocimientos y experiencias previos, la ubicación de la materia en el plan de estudios, las dimensiones del currículo y

el desarrollo de las competencias de acuerdo con las propuestas educativas. Por lo tanto, toda planeación debe basarse en los siguientes ítems:

- 1) Identifica la importancia de su asignatura a la luz de razón de ser en el plan de estudios.
- 2) Vincula el contenido de su asignatura con las necesidades sociales y las de formación de los estudiantes.
- 3) Identifica los conocimientos previos y las necesidades de formación de los estudiantes.
- 4) A partir de la Guía de Estudios Modelo, formula de manera clara, los objetivos de aprendizaje y señala las competencias que se pretende desarrollar a lo largo del curso.
- 5) A partir de los objetivos, organiza los temas en una estructura lógica e interrelacionada de tal modo que se propicie un aprendizaje comprensivo.
- 6) Incluye recursos didácticos y bibliografía pertinente y actual de acuerdo con los objetivos de la materia.
- 7) Atiende a las necesidades del contexto social, nacional e internacional e incluye apoyos en una segunda lengua.
- 8) Incorpora el uso de la tecnología de la información y la comunicación como parte de los recursos didácticos.

Todos estos instrumentos favorecen la operatividad de la propuesta formativa considerando el ideario de la Universidad. Es necesario que todos los docentes los conozcan y utilicen estos referentes institucionales, ya que permite que cada profesor, desde el desarrollo de su asignatura, oriente su labor educativa hacia el logro de estos propósitos generales. En esta línea establecer que los planes de estudios de la Ibero tienen que reunir las siguientes características básicas:

- Están orientados a la formación de personas capaces de desempeñar actividades profesionales de calidad y con una actitud humanista.
- Están definidos por perfiles de egreso congruentes con el Ideario y la misión de las universidades del SUJ.
- Tienen un enfoque educativo centrado en el aprendizaje del estudiante: un aprendizaje significativo, situado y colaborativo, que promueva la autonomía y la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y principios.

- Recurren a metodologías que facilitan la incorporación de principios y valores de responsabilidad social, así como la reflexión crítica sobre algunas cuestiones humanas fundamentales.
- Promueven experiencias de contacto directo con la realidad y la reflexión sobre el impacto de la profesión en la transformación social.
- Incluyen mecanismos e instrumentos sistemáticos para evaluar el logro del perfil de egreso por parte de los estudiantes.

Todos los planes de estudio tienen definidas las funciones y las competencias de los perfiles de egreso de cada programa que ofertan, y se estructuran a través de competencias, dimensiones y áreas curriculares. Para valorar el correcto funcionamiento de estos planes, se realiza una evaluación cada dos años.

En el año 2005 tras la Conferencia Provincial de la Compañía de Jesús en América Latina (CPAL) se aprueba el Proyecto Educativo Común (PEC), buscando reforzar la unión de las instituciones educativas de todo nivel, con el fin de responder como cuerpo apostólico a las necesidades y desafío de los pueblos (Godina, G., 2007). El PEC recoge las inquietudes, experiencias y anhelos de la educación de la Compañía en América Latina.

En la redacción del PEC han participado los tres “subsectores” educativos que conforman el abanico de instituciones educativas de la Compañía en América Latina: Universidades (AUSJAL: Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina), Colegios (FLACSI: Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas) y Fe y Alegría (FIFYA: Federación Internacional de Fe y Alegría). Asumen un proyecto común encaminado en unas características claves:

- Un nuevo sujeto apostólico (jesuitas, laicos, laicas, sacerdotes, religiosos y religiosas que comparten una misión común);
- Que asume la responsabilidad de realizar la Misión que la Iglesia le confía,
- Y encarna en el sector de educación las prioridades apostólicas de la Compañía de Jesús para América Latina y su nueva forma de actuación apostólica;
- Actúa de modo coherente con la espiritualidad y la pedagogía ignacianas;
- Promueve la fe y la justicia;
- Fomenta el diálogo intercultural, ecuménico e interreligioso; y

- Contribuye a la construcción de estructuras y relaciones justas y equitativas en la sociedad, a la dignificación de hombres y mujeres y a la erradicación de la pobreza en América Latina.

Atienden a un contexto común, cuya realidad está inmersa en una crisis educativa que resiste al cambio, y muestra los enormes desafíos a los que se enfrenta América Latina desde la educación. También menciona los signos positivos, como el trabajo cada vez más asociado e interrelacionado, desde la educación popular hasta la universidad. Pero la particularidad nos la da el contexto propio, debido a las características peculiares que presentan y lo hace único. Así como las estrategias que permea son particulares, aunque siguen una misma línea, algunos elementos son:

- Dar identidad en la misión contribuyendo a la formación integral de la persona.
- Promover una comunidad educativa, desarrollando una ética que respeta la dignidad de cada uno y hace posible la libertad, la convivencia democrática y pacífica que favorezca el respeto de los derechos humanos.
- Entender el contexto pluricultural en el que vivimos, y dar testimonio de la fe cristiana en el seguimiento de Cristo y animados por la mística creativa.
- Desarrollar un pensamiento alternativo al hoy dominante, con diversas estrategias. Entre ellas, una educación en valores que ayude a internalizarlos y a responder activamente a las corrientes e ideologías que deshumanizan, marginan en la pobreza a las mayorías, fomentan el secularismo radical y alienan mediante las lógicas del mercado y del consumismo.
- Los procesos educativos son personalizados y apuntan a la formación y capacitación para el trabajo, para la convivencia democrática, para impulsar el cambio y el desarrollo social y para la formación ética y religiosa.
- Cambiar las formas de pensar y aprender que vayan acorde al desarrollo de las nuevas tecnologías y las distintas formas de comunicación contemporánea. Promoviendo un clima mental, afectivo y de comportamiento diferente que vaya acorde a nuevos ambientes de aprendizaje.
- Trabajar a través de redes cooperativas, donde las instituciones se integren entre sí para conformar un sistema de educación en el que se dé una secuencia entre los diversos niveles y modalidades de educación que se ofrecen.

Como un elemento esencial para el logro de una excelencia académica y personal se promueve el desarrollo de competencias. Definiendo competencia como (marco conceptual para el diseño de planes de estudios del SUJ, 2010, pág.15): “*la capacidad del alumno para integrar y movilizar conocimientos, habilidades valores, actitudes y principios para resolver tareas complejas en diversos contextos, de manera eficaz y responsable*”. Hablan de dos tipos, genérica y específica, el primer término establece el desempeño del egresado de cualquier licenciatura, mientras que las específicas definen el quehacer de una profesión determinada. Para los planes de estudio del SUJ se han definido seis competencias genéricas de los estudiantes que incluyen competencias académicas, profesionales e ignacianas (SUJ, 2010):

- 1) **Comunicación oral y escrita:** expresa ideas y sentimientos en forma oral y escrita, para interactuar de manera clara y veraz, de acuerdo con el contexto profesional.
- 2) **Liderazgo intelectual:** formula propuestas socialmente reconocidas de aplicación del saber profesional, para resolver problemáticas diversas, con base en juicios fundados en la evidencia de la realidad comprendida intelectualmente.
- 3) **Trabajo en equipo:** colabora con un conjunto de personas para lograr un propósito común, considerando los diferentes puntos de vista del grupo y asumiendo la responsabilidad compartida.
- 4) **Creatividad e innovación:** genera estrategias novedosas y originales, para resolver problemas de la realidad profesional y social, en función de la transformación y mejora del entorno.
- 5) **Compromiso integral humanista:** propone alternativas de acción para promover condiciones de vida más justas, especialmente en los sectores más desfavorecidos, a partir de una experiencia reflexionada.
- 6) **Discernimiento y responsabilidad:** pondera posibles soluciones a los retos profesionales, sociales y personales, para elegir la mejor alternativa, con libertad y aceptación de las consecuencias. En dónde el discernimiento implica la reflexión y evaluación permanentes, en orden a lograr sus finalidades con mayor eficacia, adaptándose a lugares y personas.

El desarrollo de las competencias genéricas que acabamos de hacer mención se orienta por tres dimensiones con la finalidad de dar sentido a la forma en cómo se seleccionan y organizan los contenidos del plan de estudios de cada licenciatura. En el SUJ las dimensiones que estructuran los planes son (2010):

- **Dimensión de formación profesional:** determinan las experiencias y contenidos de aprendizaje en cuanto a las competencias necesarias para el ejercicio profesional. Se concretan primordialmente en las asignaturas propias de cada profesión.
- **Dimensión de formación social:** articulan los aprendizajes construidos en el aula con el contexto social, para orientar a los estudiantes hacia la responsabilidad y el compromiso social. Se desarrolla especialmente en aquellas asignaturas que incluyen proyectos de vinculación y/o servicio social.
- **Dimensión de formación integral universitaria:** impulsa un compromiso vital con la verdad y la justicia, a partir de planteamientos relacionados con cuestiones fundamentales del ser humano. Se concreta principalmente en las asignaturas del Área de Reflexión Universitaria que es común para todas las licenciaturas.

La supeditación de las competencias genéricas con las dimensiones que estructuran los planes de estudios tienen la finalidad de articular, experiencias, aprendizajes, al mismo tiempo en que se promueve el compromiso social del estudiante con su entorno, con la finalidad de que incentivar su participación en la sociedad como profesionistas dispuestos a trabajar en beneficio no sólo de sus intereses, con un alto compromiso por la búsqueda de la verdad y del desarrollo comunitario, responsabilidad social (Romero, R., 2014, pág. 35). Es de especial relevancia identificar en cada área formativa del estudiante el desarrollo de competencias específicas particulares, entorno a las seis áreas que organizan las experiencias y contenidos de aprendizaje dirigidas a una intención común de un grupo de asignaturas.

Todo este proceso educativo requiere de una evaluación que va a permitir conocer los avances en el logro de las metas propuestas.

1.4 Atención a la discapacidad

Respaldado por el Ideario de la Ibero donde establece de forma explícita su compromiso con la justicia social, se ampara el compromiso y el interés de la Universidad por las PCD: *“El sentido profundo y operante de justicia social que tiende al desarrollo integral de las comunidades humanas, en especial de los sectores menos favorecidos”* (Ibero, Ideario, Principios Básicos, 3.5, pág.2). Se presta atención a este colectivo entendiendo su vulnerabilidad transversal, estando presente en todos estratos económicos y sociales, sin distinción de género, etnia o credo.

En cuanto a la concepción terminológica está inmerso en la denominación de PCD acordada por la ONU, que evita connotaciones peyorativas entre las variantes regionales.

En congruencia con el apartado 2.4 del Ideario que trata de la solidaridad en valores humanos:

Se solidariza plenamente con todos los movimientos que en el mundo entero buscan sinceramente el orden y la paz por la justicia; el respeto a la dignidad inminente de la persona humana; la más equitativa distribución de la riqueza en los ámbitos internos e internacionales; la efectiva igualdad jurídica de todas las naciones; y el desarrollo acelerado, armónico y eficaz de todas las comunidades humanas (pág. 1)

Por lo que la Ibero se encuentra en una renovación constante de las propuestas y estrategias para mejorar la calidad del servicio de atención a los grupos vulnerables, con la finalidad de lograr igualdad de oportunidades. En el caso de la atención de la PCD, colectivo en el que nos centramos en esta investigación, la universidad brinda condiciones para ser más inclusiva, ofreciendo una educación equitativa y de calidad. Esto ha supuesto transformaciones continuas de las políticas, normatividad y de las prácticas educativas, en el financiamiento, la organización y el funcionamiento de las entidades académicas y administrativas, en las actitudes y prácticas de toda la comunidad universitaria, y en los niveles de relación entre los distintos miembros de la comunidad (Alvarado y Lobato, 2015)

Cuyo objetivo es el logro de una educación inclusiva real que abarque todos los niveles (institucional, departamentos, programas y aulas) e involucre a todos los actores (funcionarios, docentes, estudiantes, personal administrativo y de servicio), y mejorando la capacidad de respuesta de la Universidad en atención a la diversidad. La Ibero se sustenta del planteamiento de inclusión realizado por Booth y Ainscow, 1998 (citado en Duk y Murillo, 2011):

Proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipos que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables (pág.12)

Desde la Universidad se han realizado acciones para ofrecer mejores condiciones para los alumnos con discapacidad, a través de programas y políticas, que a día de hoy sigue generando cambios que transforman los planteamientos de educación tradicionales. Reconociendo la discapacidad como un fenómeno social que va más allá de lo personal, y que es labor fundamental de la Universidad trabajar en las barreras que se les presentan.

1.4.1 Trayectoria histórica en atención a la discapacidad

La Ibero reconoce la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento, aprendizaje e igualdad de oportunidades para toda la Comunidad Universitaria. Asumiendo los siguientes ítems como elementos claves para lograr la creación de una verdadera institución de educación superior incluyente (Alvarado y Lobato, 2013, pág.14):

- Que la estructura institucional debe obedecer al compromiso de igualdad de oportunidades.
- Que el ingreso a la universidad, y la permanencia en ella, destacan en apoyos diferenciados que posibiliten que el egreso exitoso sea una realidad.
- La creación de las condiciones necesaria para favorecer la integración de personas diversas.

Empezó su andadura conforme esta temática en el año 2006 de la mano de José Morales Orozco, S.J., rector de la institución universitaria, y Julieta Zacarías Ponce, directora general del Centro de Autonomía Personal y Social (CAPYS, A.C.). La Ibero participando en experiencias formales de educación inclusiva con la colaboración del CAPYS, desarrolla el proyecto “*Construyendo Puentes*”. Adscrito al departamento de educación, Zacarias y Saad (2013), lo concretan en:

Se trataba de un programa universitario de formación hacia la vida independiente, dirigidos a jóvenes con discapacidad intelectual y, a la vez, un programa que incide en la apertura de la sociedad hacia la diversidad, valoración de las diferencias humanas, en el aprecio de la singularidad y en la construcción de acciones que aboguen por la justicia y la equidad (Pág. 30)

Respondiendo al ideario de la Ibero, que como se ha reflejado impulsa una cultura de la diversidad, la atención a las necesidades sociales de los grupos vulnerables y el desarrollo académico y profesional con calidad humana, que se compromete en el servicio de los demás, en especial de los más necesitados. CAPYS establece como objetivo primordial: “*desarrollar autonomía y favorecer la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual*” (Programa de trabajo CAPYS, A.C., 1995, pág.2). Por lo consiguiente, se desarrolla una sinergia positiva entre ambas instituciones que potencian el desarrollo de un proyecto de repercusión social a gran escala. Este proyecto contribuye a un cambio ideológico a favor de la diversidad, el respeto irrestricto a la dignidad humana y derechos de las PCD, con la finalidad de alcanzar su pleno desarrollo humano.

El programa “*Construyendo Puentes*” atendió a jóvenes con discapacidad intelectual entre 19 y 24 años que se insertan en un proyecto general de trabajo y colaboración, en cuanto a la vida independiente que puede fluctuar entre tres y cinco años. Realizando un trabajo colaborativo a través del programa formativo que establece CAPYS, y la formación hacia la diversidad por el Departamento de Educación de la Ibero. Los campos formativos se concretan en: inclusión a la vida universitaria, inclusión académica, formación para la vida y el trabajo, participación ciudadana y voz política y social. Todo ello se divide en tres fases (inicial, intermedia y avanzada), en las que en cada una de ellas la propuesta curricular tiene énfasis específicos, a su vez, no son rígidas ni tienen una periodicidad estática, ya que varía en función de los participantes.

En el año 2014 se diluye en convenio entre CAPYS y la Ibero. En ese reconocimiento de la atención a la diversidad como valor educativo y como un elemento clave de su proyecto institucional considera necesario seguir dando respuesta a las necesidades de las PCD. Por ello surgen dos programas que son el resultado de la reflexión y diagnóstico por parte del Departamento de Educación en colaboración con la rectoría de la Universidad, que responden a la eliminación de barreras, acceso e inclusión de las PCD:

- “*Programa Atención a la Diversidad*” (PAD): atiende a estudiantes con discapacidad visual, auditiva o motora inscritos en programas regulares de licenciatura, maestría, doctorado y diplomados.
- “*Programa Somos Uno Más*” (PSUM): se trata de un programa de inclusión educativa y social para jóvenes con discapacidad intelectual. Un programa específico dirigido a este colectivo que responde de manera individualizada a las necesidades de cada uno de los estudiantes dentro de una programación general que promueva el desarrollo de un plan de vida.

El PAD se inició en el año 2010, y surge ante el crecimiento de alumnos con alguna discapacidad que accedían a la Universidad y el reconocimiento de los mismos en esta institución. En sus inicios, el éxito y permanencia en los estudios dependía totalmente de ellos, sin ningún tipo de apoyo. Ante el manifiesto de necesidades que no podían dar respuesta surge este programa, cuyo objetivo principal es el de atender a estos alumnos para que puedan incorporarse, permanecer y egresar exitosamente de los programas curriculares.

Por otra parte, el PSUM, surge ante la necesidad de promover y posibilitar la inclusión de personas con discapacidad intelectual en la educación superior. Empezó a operar con 15 estudiantes en el Periodo Otoño 2014, y ha realizado acciones concretas de inclusión académica, cultural, deportiva y de actividades prelaborales en las instalaciones de la universidad.

Constituye un elemento central del programa el brindar la posibilidad a jóvenes con discapacidad intelectual de transitar por espacios escolares de educación superior como un derecho que les corresponde para vivir, dicho en otras palabras, el ofrecer una experiencia universitaria acorde a sus intereses y habilidades.

1.4.2 Programa Somos Uno Más (PSUM)

El Departamento de Educación concretamente el Dr. Francisco Alvarado y la Lic. María del Socorro Lobato inicia la gestión de este proyecto, nace en julio de 2014 y se encarga de organizar y desarrollar todas las actividades y acciones dirigidas a las PCDI, desde la formación, la promoción de valores y la sensibilización.

Aunque el programa parte de unas consideraciones generales, se desarrolla un Plan Individualizado de Atención (PIA) que responde a las necesidades, las características del alumno y los objetivos propuestos. Fluctuando de cada una de las áreas de intervención y los profesionales que intervendrán. Este plan abarca el punto de vista social, médico, funcional y cognitivo, y las fases que concretan la elaboración del mismo son las siguientes: valoración integral, detección de potencialidades y déficit, planteamiento de objetivos, realización de actividades con pautas personalizadas, realización de seguimiento y reformulación de objetivos y evaluación semestral de los resultados obtenidos.

Por lo tanto, se considera el programa como un recurso de aprendizaje no solo para los estudiantes del programa, sino también para la comunidad. En este espacio de coincidencia universitaria, se generan herramientas para la vida independiente que apoyan el proceso de autonomía en los alumnos y posibilitan la participación en actividades culturales, deportivas y pre labores.

CAPÍTULO 2. CONCEPCIÓN DE LA DISCAPACIDAD: MODELOS, PARADIGMAS Y TRAYECTORIA NORMATIVA

Las PCD se han constituido a lo largo de la historia como grupos vulnerables, marginados y fruto de la discriminación en todos los ámbitos de su vida. Esto ha generado invisibilidad que se ha visto fomentada por las barreras continuas y presentes en todas las circunstancias sociales y respaldadas por unos derechos que no responden a condiciones de equidad.

Aunque los progresos son notorios y a nivel internacional se empieza a reconsiderar seriamente los derechos de las PCD y, a su vez se están derribando los obstáculos tanto físicos como políticos, el futuro está lejos de ser sombrío. Reflejo de ello, es el cambio de concepciones acompasados a los diferentes modelos de la discapacidad que se han proyectado a lo largo de la historia, inmerso en esa dicotomía entre lo médico y social en la que a día de hoy seguimos inmersos.

México se encuentra como pionero en hacer garante esos derechos a este sector de la población, promoviéndoles como sujetos de derechos y visibilizándoles a nivel comunitario, a través del desarrollo de legislaciones que les ampare.

2.1 La realidad de la Discapacidad en el contexto social

Hoy en día sigue existiendo la visión estereotipada de la discapacidad, situando solo a los grupos “clásicos”: usuarios de silla de ruedas, personas ciegas o sordas. Sin embargo, la discapacidad forma parte de la condición humana, tal y como menciona el informe mundial sobre la discapacidad (OMS, 2011): *“es compleja, y las intervenciones para superar las desventajas asociadas a ella son múltiples, sistemáticas y varían según el contexto”* (pág.7). Es por este motivo que la experiencia de la discapacidad es versátil ante la interacción entre los problemas de salud, los factores personales y ambientales.

Son múltiples las concepciones de discapacidad, centrándonos en su vertiente fenomenológica⁸ como hecho inherente a la persona humana, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) lo define como: *“un continuo multidimensional de capacidades funcionales, más que como una lista de condiciones específicas a una categoría, a una minoría o a un grupo particular”* (Savedoff, 2006, pág.36). Actualmente es intrínseco ese enfoque dirigido a la identificación positiva de las capacidades humanas, es decir, pensar en términos de *“componentes del funcionamiento humano”* y no como *“consecuencia de enfermedades”*

Las diferentes formas de conceptualizar a la PCD reflejan la existencia de los múltiples modelos de la discapacidad que han pasado a lo largo de la historia. Los cuales no son mutuamente excluyentes y conviven a lo largo de tiempo, así como un lenguaje propio: minusválido, incapacitado, capacidades diferentes, persona con diversidad funcional, pero es un hecho que cada vez se van imponiendo enfoques cada vez más progresistas.

El poder de las palabras es clave para eliminar prejuicios y conceptos estereotipados. En este entramado juegan un papel muy importante los organismos internacionales y los gobiernos, como consecuencia del impacto de las diferentes políticas públicas en cuanto a las múltiples concepciones, que se traduce en *“modelos mentales que orientan y dirigen la manera en que tratamos situaciones particulares y, por lo tanto marcan la vida de las PCD”* (Saad, 2011, pág.10). Se desarrolla en consecuencia un patrón inconsciente a través del cual la sociedad asume de forma involuntaria de las diferentes políticas, servicios y apoyos públicos y unos códigos lingüísticos que imperan en el sistema social en el que están integrados. Desarrollando un lenguaje del que no son conscientes, en el sentido de

⁸ Fenomenología. Su acepción de ciencia que aspira al conocimiento estricto de los fenómenos, analizando su origen y sus manifestaciones (Jean-Paul Sartre, 1938)

la comprensión y el uso correcto de las palabras, y articulándose como un medio de discriminación, tal y como menciona Van Dijk (2003, p.79): *“de reproducción principal de prejuicios e ideologías sociales en las cuales subyacen conceptos discriminatorios”*

No obstante, son variadas las influencias de las características de la discapacidad, desde tendencias en los problemas de salud y en los factores ambientales, así como de otra índole, como los accidentes de tráfico, las catástrofes naturales, los conflictos, los hábitos alimenticios y el abuso de sustancias, independientes en cada país concreto (OMS, 2011). Afectando en mayor medida a las poblaciones vulnerables, según la encuesta mundial de salud (2011), donde los datos afirman que la prevalencia de la discapacidad es mayor en los países con ingresos más bajos, en las mujeres y en los ancianos.

Por lo consiguiente, aunque existan cambios significativos, el camino no ha llegado a su fin. Un reflejo de progreso sería la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad en el 2006 desarrollada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) cuyo propósito es promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y por igual del conjunto de derechos humanos en las PCD. Pero los atavismos a los que las sociedades se ven sujetas, hacen que a día de hoy sigan imperando actitudes negativas, políticas, normas y prestaciones de servicios insuficientes, así como, falta de accesibilidad, de consulta y participación, a su vez, falta de datos y pruebas.

2.2 Modelos en que se fundamenta la discapacidad

Son diversos los modelos de tratamiento que a lo largo del tiempo se han desarrollado a favor de las personas con discapacidad. Siendo reflejo de esta evolución *“las grandes contradicciones en el tratamiento otorgado a las PCD”* (Aguado, citado en Palacios y Romañack, 2009, pág. 25).

Siguiendo la clasificación del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) distinguimos en un inicio tres modelos (2008): un primer modelo de prescindencia, un segundo, el rehabilitador y, finalmente el denominado social. Padilla-Muñoz (2010) y Saad (2011), avalan otros modelos, además de los propuestos por CERMI, como consecuencia de la repercusión de estos con el colectivo: Modelo de Minorías Colonizadas, Universal de la Discapacidad, Biopsicosocial y de la Diversidad.

No obstante, la explicación de estos modelos enfatiza, CIF, 2010 (citado en Padilla-Muñoz 2010, pág.7).: *“se han propuesto modelos conceptuales para explicar y entender*

la discapacidad y el funcionamiento (de) esta variedad puede ser explicada en una dialéctica de “modelo médico” versus “modelo social” .

Por ello, es clave abordar cada uno de estos modelos con el fin de clarificar, comprender y clasificar las discapacidades.

2.2.1 Modelo de Prescindencia

Supone que las causas que dan origen a la discapacidad tienen una justificación religiosa. Considera clave prescindir de las PCD debido a que no se consideran necesarias por varios motivos: porque no contribuyen a las necesidades de la comunidad y albergan mensajes diabólicos o son castigos de dioses. Por lo tanto, la PCD se traduce en un ser improductivo, y una carga que no solo debe ser arrastrada por los padres, sino por la comunidad.

Se considera posible distinguir la existencia de dos submodelos, que toman como base las diversas consecuencias que pueden derivarse de la condición de innecesaridad:

- **Submodelo Eugénico:** se trata de la aplicación de políticas donde se establece un espacio destinado para los “*anormales*” y las clases pobres, con un denominador común marcado por la dependencia y el sometimiento.
- **Submodelo de Marginación:** la característica principal es la exclusión como consecuencia de subestimar a las PCD como objeto de compasión o por temor. A diferencia del anterior, ya no se comete infanticidio.

Este modelo aboga por la caridad y el tratamiento de este colectivo como sujetos de asistencia.

2.2.2 Modelo Médico- Biológico/ Rehabilitatorio

Deja al margen las causas religiosas que alegan para justificar la discapacidad, y empieza a darse una connotación científica. Las PCD ya no se consideran inútiles para la sociedad, pero dicha rentabilidad se encontrará supeditada a la rehabilitación y la normalización. Para ello se centra en medidas terapéuticas y compensadoras.

Este enfoque considera esencial “*normalizar*”⁹ a las PCD, esto tiene como consecuencia el moldear al sujeto con el fin de que desaparezca o se oculte la diferencia que la misma

⁹ Normalización, significa poner al alcance de todas las personas, especialmente de aquellas con discapacidad, las formas de vida y condiciones de existencia cotidianas como fuera posible a las circunstancias y género de vida de la sociedad a la cual pertenecen (Font, 2017)

discapacidad presenta. Desde esta visión, se alude al problema clave que presentan aquellas personas con diversidades o dificultades que son imprescindibles rehabilitar.

Atendiendo a este modelo la asistencia social se considera el primer medio de subsistencia para las personas con discapacidad y el tratamiento impartido se basa en una actitud paternalista, esto genera subestimación y conlleva a la discriminación.

Visto desde su acepción más extrema, existen concepciones que consideran la deficiencia como un impedimento hacia la vida humana completa. Por lo que *“las intervenciones recaen en el individuo considerado anormal y la comunidad circundante es intocable”* (Saad, 2011, pág.19)

2.2.3 Modelo Social

Este modelo parte de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, y surge ante el rechazo de los fundamentos expuestos anteriormente. Las características principales de este modelo se concretan en dos. En primer lugar, establece las causas de la discapacidad en un origen social, por lo que se elimina la idea de la concepción religiosa y científica. En cuanto al segundo presupuesto, se refiere a la utilidad para la comunidad, alegando que las PCD tienen mucho que aportar, o al menos, su contribución será la misma que el resto de las personas.

Defensores de este modelo argumentan *“que no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad”* (Palacios y Romañack, 2009), por lo tanto la discapacidad es resultante de factores sociales que no responden adecuadamente a las necesidades de las PCD dicho de otro modo, el medio social no ha tenido la capacidad de dar respuestas a las necesidades de la persona. De este modo, se encuentra íntimamente ligado con la inclusión y la aceptación de la diferencia.

En lo relativo a las respuestas sociales, se basa en la búsqueda de la inclusión a través de la igualdad de oportunidades. Esto conlleva que las soluciones no deben apuntarse individualmente a la persona afectada, sino que debe ir dirigidas a la sociedad.

Actualmente se presenta como un ideal a alcanzar, y aunque se han desarrollado reformas y se han plasmado estas premisas en el área del derecho, aún no se rige en el ámbito de la dimensión social. Otro problema clave que radica de este modelo se centra *“en el fracaso de la sociedad y del entorno creado por el ser humano para ajustarse a las necesidades y aspiraciones de las personas con discapacidad y no incapacidad para adaptarse a las*

demandas sociales” (Saad, 2011, pág.20). Por ende, vivimos en una sociedad que no está preparada y se ve limitada a la hora de dar una respuesta pertinente a las necesidades de las personas

El nacimiento de este modelo data de finales de los años sesenta del siglo XX en Estados Unidos e Inglaterra. Potenciado por una iniciativa propia de las PCD que impulsaron sus propios cambios políticos y ha originado un vislumbramiento en la legislación de derechos humanos. Se acentuaron las campañas políticas basadas en los derechos civiles, también otras cuestiones, como el apoyo mutuo, la desmedicalización y la desinstitucionalización. Con ello surgió el “*movimiento de vida independiente*” que se opuso al dominio profesional y a la escasez derivada de la provisión burocrática de los servicios sociales, y demandaba la participación y el desarrollo de las PCD en los propios servicios del mercado.

c.1 El movimiento de vida independiente

Son múltiples los autores que datan el nacimiento de este movimiento el día que Ed Robert inicio sus estudios universitarios en un centro que respondía mejor a su proyecto académico sin supeditar ni restringir su elección a la accesibilidad (Shapiro, 2005, citado en Sabinas, et. Al, 2013).

Fue así como se comenzó a buscar soluciones a fin de que los estudiantes con discapacidad pudieran residir en igualdad de condiciones que el resto de los estudiantes sin discapacidad. Esto implicaba entre otros aspectos cuestiones como tener la oportunidad para tomar sus propias decisiones respecto de donde, con quién y cómo vivir.

Otro cambio significativo fue la redefinición del concepto de independencia entendida como el control que una persona tiene sobre su propia vida. La independencia debía ser medida en relación con la calidad de vida que se podía lograr con asistencia, y se establecen entorno a los principios que guían este movimiento: independencia, autosuficiencia, transversalidad, y discapacidad como problema social.

c.2 El modelo social o de barreras sociales

Este movimiento supuso un cambio significativo en la percepción de las PCD dentro de Estado Unidos, y pronto prolifero a otros países. Tuvo grandes repercusiones en Reino Unido en la década de los sesenta, donde el modelo social es conocido como modelo de barreras sociales. Como primera medida adapta el sistema de vida independiente al

modelo de Estado de Bienestar vigente, partiendo de una clara distinción entre los conceptos de deficiencia y discapacidad, refiriéndose al primero como diversidad funcional y la segunda como barreras de la sociedad.

A su vez, en 1976 la Unión de las Personas con Discapacidad Físicas contra la Segregación o Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS), desarrollo los “*Principios Fundamentales de Discapacidad*”. A través de estos principios se promueve que las PCD tomen el control de la situación, y siendo ellos los que aboguen por una legislación e institucionalización. A partir de ello, se desarrollan nuevos estudios sobre la discapacidad donde son las propias PCD las que desarrollan un proceso crítico de cuestionamiento, centrándose en la identificación, interpretación y crítica de las diversas formas de interpretación y exclusión existentes. Esto ha originado un (Saad, 2011):

Crecimiento significativo de cursos de licenciatura y posgrado, apertura de centros de investigación, en la financiación de investigaciones sobre discapacidad, en el estatus e impacto de la revista Discapacidad y Sociedad, en la organización de conferencias nacionales e internacionales (pág.23)

No fue hasta 1983 cuando Oliver presentó estas ideas como el Modelo Social de la Discapacidad, asimismo, se establecía que el fenómeno debe ser abordado holísticamente y uno de sus principios fundamentales se concreta en la importancia de que las PCD tomaran el control respecto de sus propias vidas. Se pondera en que todos los obstáculos a los que se enfrentan las PCD deben considerarse como un todo, y por lo tanto, no centrarse en la educación o el empleo (Barnes, citado en Palacios y Romañack, 2008, pág. 85): “*este modelo no consiste más que en un énfasis en las barreras económicas, medioambientales y culturales, que se encuentran las personas a las que otros consideran con algún tipo de diversidad funcional*”. En conclusión, se trata de desarticular la premisa construida en torno a la discapacidad y el modo de opresión social, para crear una sociedad que considere y tenga presente a las PCD.

Cuadro 3. Modelo Médico versus Modelo Social de la discapacidad

| | Modelo Médico | Modelo Social |
|---------------------------------|---|--|
| Entiende la discapacidad | Problema del individuo | Resultado de la interacción persona- ambiente |
| Centra la atención | Asistencia y la recuperación | Modificar la sociedad |
| Control | Centrado en profesionales y otros involucrados | Personas con discapacidad, y su participación en el entorno |
| Asunto | Social y del campo de la salud | Político, social, económico entre otros |
| Solución | Modificar políticas de atención en salud e intervención | Responsabilidad colectiva e eliminación de todo tipo de barreras |
| Finalidad | Personas con máximas destrezas funcionales | Persona don autodeterminación, calidad de vida e integración |

Adaptado de Sintés (2008)

2.2.4 Modelo de las Minorías Colonizadas

Este modelo se asemeja al de Discapacidad Social, con independencia de que incorpora las luchas por las por los derechos de las PCD. Atiende a estas personas como un grupo social sistemáticamente discriminado, marginado y explotado por la sociedad. Por ello, la situación de la PCD estaría influida por la población en la que este inmerso y las limitaciones, el abandono social y político que impere en esa sociedad. Albergándose el problema en la sociedad como foco de incapacitación para responder a las necesidades de este colectivo.

Asume el Modelo Médico como dominante, donde la PCD es incapaz de definirse, regularse y determinarse por sí misma. Un activismo político potencia que estos planteamientos se retomen por movimientos que favorecen los derechos civiles, y luchan por el derecho que potencie formar un colectivo integrado y con una identidad definida por las mismas PCD (Padilla- Muñoz, 2010)

2.2.5 Modelo Universal de la Discapacidad

Fue planteado en 1989 por Kenneth Zola, y establece un planteamiento universal que promueva una superación de la marginación y discriminación de las minorías. Favoreciendo el desarrollo de un nuevo planteamiento en el que se aborde la discapacidad

como un fenómeno universal y para el cual todos estamos en riesgo. Dicho de otra manera, casi todas las personas sufrirán algún tipo de discapacidad transitoria o permanente en algún momento de su vida, ya que forma parte de la condición humana.

“Ningún ser humano posee todas las habilidades que le permitan adaptarse a las diversas demandas que la sociedad y el entorno plantea” (Padilla- Muñoz, 2010, pág. 407). Por lo tanto, el paso de una capacidad a una discapacidad está determinado por el contexto sociopolítico y cultural, a su vez contextualizado en un ambiente determinado y en un individuo con ciertas características físicas, psicológicas y sociales.

2.2.6 Modelo Bio-psico-social

Se trata de un modelo holístico de salud y enfermedad, que atiende al individuo desde la concepción de participación en las distintas esferas biológicas, psicológicas y sociales. Un modelo integrador de los fenómenos culturales y naturales, ubicando la discapacidad no como una característica propia de la persona, sino de la sociedad.

Aborda la salud no como la mera ausencia de enfermedad física, sino que estado de enfermedad y discapacidad puede venir determinada por cualquier alteración psicológica o social, y por lo tanto, su estado completo de bienestar (Vanegas y Gil, 2008, citado en Van Loon, 2004). Este modelo explica la discapacidad como un hecho multidimensional, por lo que concreta la interacción entre el nivel biológico, personal y social, por este motivo, las intervenciones y políticas está enfocado en estas tres esferas

Una manifestación clave es la atención integral a las PCD, considerándolos actores principales, así como, a sus familias y comunidad en la construcción, consolidación y consecución de objetivos

En el 2003, la OMS, la OIT y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), redefinieron a la rehabilitación integral como base comunitaria y un objetivo clave para la inclusión social, poniendo el énfasis en la incorporación de la comunidad en el proceso de rehabilitación. Definiéndola: *“una estrategia de desarrollo comunitario para la rehabilitación, la igualdad de oportunidades y la integración social de todas las personas con discapacidad”* Organización Panamericana de la Salud, (OPS), (2011, pág. 8-9)

Este proceso supuso un cambio significativo a nivel cultural, constituyéndose esa comprensión de la discapacidad como un *“proceso dinámico que puede variar de acuerdo*

a los cambios personales y medio ambientales”. Por lo tanto, este modelo para que sea factible requiere un cambio de paradigma, donde se involucre y eduque a los gobiernos, instituciones y miembros de la sociedad civil, con la finalidad de identificar los recursos sostenibles y sustentables de la comunidad en la atención a las PCD (OPS, 2011, pág. 11).

Debido a la terminología puede suscitar error y encaminarnos hacia un modelo médico rehabilitador, las disyuntivas que amparan estas diferencias se concretan en el objetivo central del mismo, que solo tiene en cuenta alteraciones bioquímicas, anatómica o funcionales como causantes de la discapacidad. Esta concepción simplista y reduccionista atiende al ser humano como un entramado de órganos, y no engloba los diferentes niveles del individuo. Amparándose en la salud como producto, y no un proceso multidimensional donde interactúa lo biológico, psicológico, social, cultural, familiar y ambiental.

Desde una aproximación psicológica a la discapacidad Verdugo (2009) argumenta una integración de las perspectivas desde el ámbito psicológico y una promoción de la colaboración interdisciplinar. Sustentado en la idea que la “*parcelación del conocimiento científico derivado de la coexistencia de diferentes modelos perjudica los avances y beneficios posibles*” (Saad, 2011, pág. 30). En base a esto, promueve que la psicología científica sea quien integre y de coherencia a los avances. Teniendo como finalidad una mejora de la calidad de vida y un desarrollo de la autodeterminación.

2.2.7 Modelo de la Diversidad

En 2006 nace en España de la mano de Palacios y Romañach, un nuevo modelo que parte de los derechos humanos y la bioética como herramientas claves para alcanzar la plena dignidad de las personas discriminadas por su diversidad funcional.

Se introduce un concepto novedoso, diversidad funcional, propuesto y promovido desde 2005 tras el Foro de Vida Independiente. Sustentándose en las sociedades, y en la manera diversa en que una persona funciona en ella. Se plantea la diversidad funcional como “*algo inherente al ser humano y que, en muchas ocasiones, puede ser de carácter transitorio o circunstancial*” (Palacios y Romañach, 2009, pág. 4-5).

Este modelo se sustenta en los derechos, políticas sociales y realidades que rodean a las PCDF, y reivindica el énfasis que sigue adquiriendo a día de hoy el modelo médico que desarrolla confusión, sobre todo en aspectos terminológicos, que ha dado lugar a la

combinación de conceptos de enfermedad y diversidad funcional. Esto ha generado a su vez el desarrollo de políticas incoherentes y ha sido el resultado de confusión social, donde los esfuerzos se dirigen a la “cura” de las PCDF en vez del desarrollo, promoción y garantía de unos derechos que promuevan la igualdad de oportunidades y evite la discriminación permanente a la que están sometidos.

El eje teórico es la dignidad de las personas que pertenecen a la diversidad, como algo inherente al ser humano y, como es obvio, no vinculado a la capacidad o valía. Siendo esta concepción la que fortalece el término de mujeres y hombres discriminados por su diversidad funcional. Este concepto ha tenido una rápida difusión y ha dado lugar a la formulación de nuevas identidades en la que la clave es la diversidad.

Reconoce y propone dos tipos de dignidad, la intrínseca, y la extrínseca, con el objetivo de unificar y solventar los dos tipos de líneas de promoción que se pueden apreciar en pro de los derechos de este colectivo López de la Vieja (2005, citado en Palacios y Romañach, 2009, pág.9):

- **Dignidad intrínseca:** habla del ser humano como un valor superior en sí mismo independiente de sus circunstancias. Atendiendo al concepto de dignidad como sinónimo de libertad, autonomía e integridad, y que merece su debida atención y respeto. Porque se relaciona con el valor inviolable de la vida humana. Tal y como afirman los debates actuales entorno a este valor, existe la necesidad de participar en torno a la concepción de la bioética.
- **Dignidad extrínseca:** establece los derechos del individuo atendiendo a la relación con los demás sujetos de la sociedad. Promueve y garantiza el disfrute, goce y ejercicio en condiciones de igualdad, de los derechos fundamentales que avale la calidad de vida de la persona.

Se hace hincapié en la constatación de la lucha que prevalece a día de hoy en cuanto a las políticas públicas y la posibilidad de recuperación de la dignidad intrínseca a través de la bioética, como una nueva herramienta de cambio. Que proporcione fuerza y energía a las PCDF para la recuperación de su dignidad intrínseca como elemento clave para seguir en la búsqueda de sus derechos.

Aunque deriva del Modelo Social, el Modelo de la Diversidad aporta cambios relevantes y novedosos (Palacios y Romañach, 2009), como consecuencia de que el Modelo Social acepta la capacidad como elemento teórico que define a la persona, y reivindica que la

PCD tiene capacidades que con los apoyos necesario, puede hacerle participe en la sociedad. En cambio, el Modelo de la diversidad va más allá del eje teórico de la capacidad, atendiendo a la diversidad como una realidad incontestable que aporta riqueza a la sociedad formada por personas que son funcionalmente diversas. Atendiendo a esta doble vertiente que desarrolla del concepto de dignidad como líneas claves que estudiar y trabajar con el fin de alcanzar unos derechos efectivos de las PCDF y, a su vez la promoción y difusión de investigaciones que se fundamenten en el debate bioético, como sustento de la dignidad intrínseca de las personas. Por ende, la bioética es un elemento clave e imprescindible para conseguir la plena dignidad de las PCDF

2.3 Lenguaje, discriminación e identidad

Es habitual asociar el lenguaje a la capacidad individual del sujeto, es decir, propiedad de la persona como hablante y oyente. Es incongruente y trivial este postulado, ya que el lenguaje nace da interacción social entre los seres humanos. Partiendo de esta interacción, nos centramos en un presupuesto fundamental denominado dominio consensual entendiendo (Echevarria, 1994; citado en De la Puente, 2002, pág.32): “*sistema de signos que comparten a la hora de designar objetos, acciones o acontecimientos en un intercambio reciproco en un espacio social concreto, en vistas a coordinar acciones comunes*”. Por lo tanto, sin dominio consensual no hay lenguaje.

Desde una perspectiva general, inferimos en el proceso de socialización. Partiendo de la base de que nacemos en una comunidad que nos socializa, es decir, desarrollamos producto de su cultura unas estructuras propias del grupo de pertenencia, incorporando una forma de pensar, sentir y actuar concretas. A su vez estas estructuras cambian, desaparecen o se conservan a lo largo del tiempo. De tal manera que el lenguaje crea realidades que se van modificando con el transcurso del tiempo, dicho de otro modo, el lenguaje es generativo.

Atendiendo este punto de vista debemos plantear la idea que es a partir de la interacción comunicativa del lenguaje donde se crean realidades, se moldean identidades y se construye un mundo social (Yupanqui, et al., 2016). Todo ello juega un papel muy importante en la construcción y contribución de situaciones de abuso y poder que afectara con mayor vehemencia a las minorías sociales, y propiciara el desarrollo de un lenguaje discriminatorio.

Las PCDF están afectadas por este tipo de discriminación, en diversos grados atendiendo a al lugar de residencia, cultura y clase social a la que pertenece e incluso el impedimento que padece. El factor crucial que es el tiempo y recopilado esa característica de generativo, vamos a abordar los cambios que se han producido a lo largo del tiempo acompañados a los modelos desarrollados en el apartado anterior. En efecto, el lenguaje discriminatorio siempre ha existido, existe y el futuro está lejos de ser sombrío.

En primer lugar, resulta necesario poner en claro que entendemos por discriminación, Rodríguez (2004) lo define como:

Una conducta, culturalmente fundada, sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas, sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales (pág. 19).

Implica al gobierno en el diseño de políticas públicas, programas y acciones que promuevan la igualdad, ya que considera la discriminación como un problema público que genera trato desigual, distinción, restricción y/o pertenencia que es injusto y excluyente (COPRED, 2015).

Existen múltiples términos y conceptualizaciones a cerca de las PCDF, acordes al contexto sociocultural y el modelo desde el que se justifican. A continuación, nos vamos a sumergir en la evolución de la conceptualización de la discapacidad, y de la mano de Arnaiz (2002) vamos a indagar en las condiciones de vida proyectadas.

De la mano de Wolfensberger sobresalen en la década de los setenta estudios teóricos cuyo principio se sustenta en una connotación positiva vinculada a las personas con discapacidad. Vinculado al concepto de normalización desarrollado por primera vez en 1955 por Bank- Mikkelsen y más tarde por Nirje en 1969, Wolfensberger lo modifica dando un timbre más didáctico (Casado y Egea, 2000):

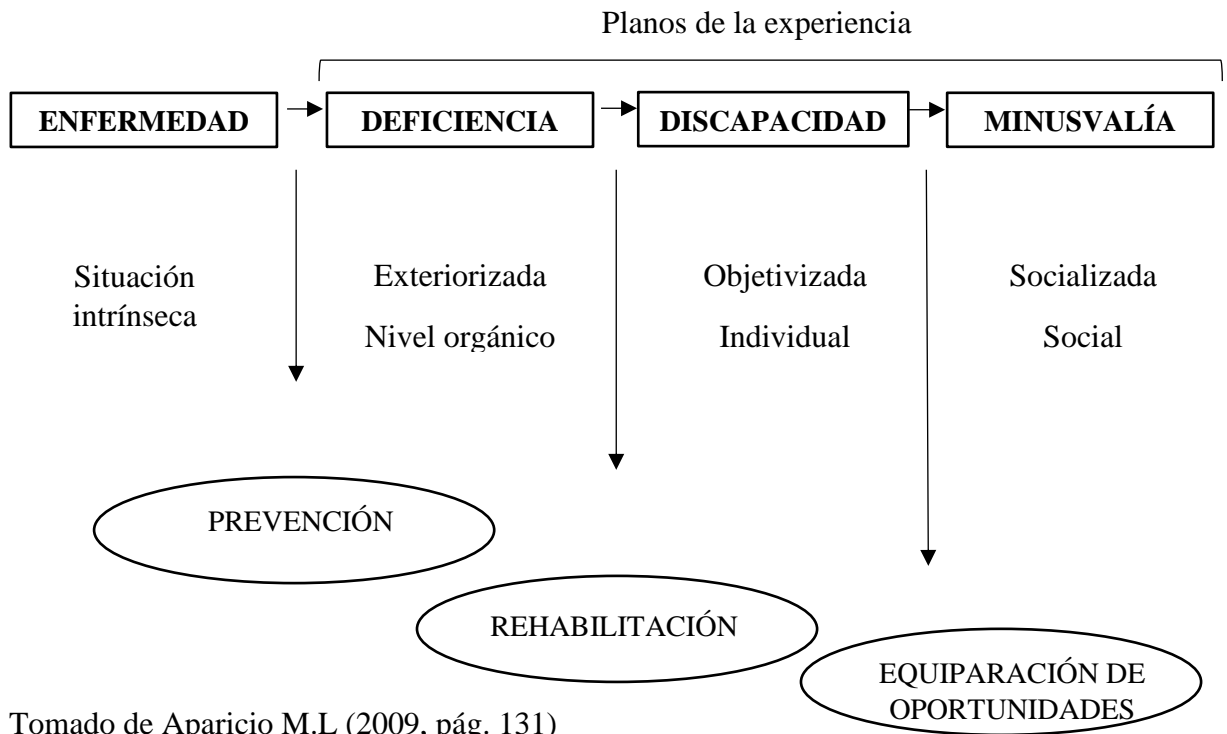
Es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc.), para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.), estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etc.) (pág. 37)

Esta nueva formulación abrió una etapa de revisión de conceptos vinculados al mundo de la discapacidad. Aunque la conceptualización sigue dejando desamparado el medio social, pero se promueve un mayor compromiso.

Fue en la década de los ochenta en la que se producen cambios relevantes en favor a este colectivo de la mano de la publicación de la CIDDM. La organización gira en torno al concepto de enfermedad y, las consecuencias que están pueda tener en el individuo, tanto en su propio cuerpo, como en su persona y su relación con la sociedad (Egeay Sarabia, 2004). Se centra en traspasar las barreras de la enfermedad y en las dificultades que derivar respecto a las capacidades del individuo. Propone tres conceptualizaciones diferentes entre sí, pero dependientes a su vez por el proceso que genera la enfermedad (OMS, 1980, pág. 191- 194):

- Una **deficiencia** es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.
- Una **discapacidad** es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.
- Una **minusvalía** es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo o factores sociales y culturales)

Figura 4. La enfermedad y sus consecuencias. Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía (OMS, 1980)



Tomado de Aparicio M.L (2009, pág. 131)

En la figura 1 nos muestra de manera más explícita la relación causal que mantienen estos conceptos, como conciencia de la enfermedad. Así, una deficiencia puede producir una discapacidad y la minusvalía puede ser causada por cualquiera de las anteriores. Por lo consiguiente, según este modelo, la deficiencia es la exteriorización directa de las consecuencias de la enfermedad o la desviación de alguna norma del estado biomédico del individuo. Se manifiesta en los trastornos tanto en los órganos del cuerpo como en sus funciones (incluidas las psicológicas). Las acciones van dirigidas a la prevención. En el caso de la discapacidad se refiere a la objetivación de la deficiencia desde la capacidad del individuo para la realización de actividades y desarrollo de habilidades esenciales para la vida cotidiana atendiendo a sus características (edad, género...). Para corregir la desviación de la norma se centra en la rehabilitación.

Por último, la minusvalía, que lo aborda como la socialización de la problemática causada en el sujeto por las consecuencias de una enfermedad, afectando al desempeño de su propio rol. Esto es reflejo de las respuestas sociales entorno al individuo que padece esta problemática, es decir, todas las desventajas- culturales, sociales, económicas y ambientales- que experimenta como consecuencia de las deficiencias y discapacidad. Tal y como menciona Aparicio (2009, pág. 131): “*representa, la socialización de una*

deficiencia o discapacidad". Este planteamiento ha suscitado mucha crítica ya que plantea la posibilidad de que existieran minusvalías derivadas directamente de una enfermedad, que no causando deficiencia (pérdida o anomalía), ni produciendo una discapacidad (restricción o ausencia de capacidad), pudiera producir una minusvalía, y en sentido inverso.

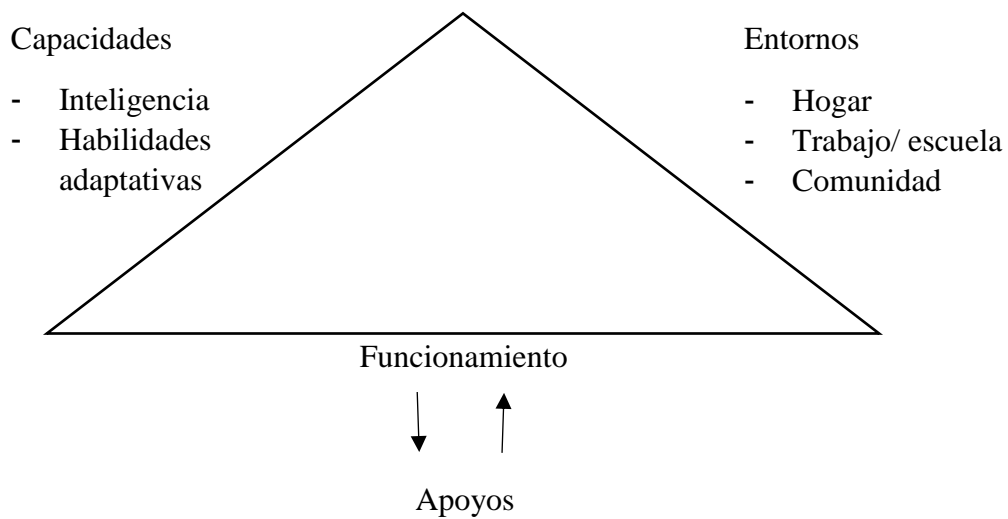
Esta realidad conlleva a la categorización, estigmatización y alineación de los individuos en función de sus déficit y atendiendo a lo que se debe hacer por ellos. A lo largo de esta trayectoria han ido surgiendo y quedando obsoletos términos vinculados al ámbito científico, tales como: idiota, imbecil, subnormal, etc., como consecuencia de la incorrecta utilización, su vulgarización y el desencuentro conceptual.

La Asociación Americana para el Retraso Mental (AAMR) desarrolla en la década de los noventa en su novena edición el modelo teórico de Retraso Mental, un nuevo paradigma que vincula al individuo con su entorno en una interacción constante. Donde la connotación de retraso mental no es un rasgo absoluto al individuo sino una situación, que se caracteriza por limitaciones funcionales para el desempeño de tareas y roles esperables de una persona en una situación determinada, resultado de la interacción de una serie de dimensiones tanto personales como contextuales que orientan el diseño de respuestas de apoyo para que mejoren el funcionamiento (Aparicio, 2009). Establece cuatro dimensiones:

- Dimensión I. Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas.
- Dimensión II. Consideraciones psicológicas/ emocionales.
- Dimensión III. Consideraciones físicas/ de salud/ etiológicas.
- Dimensión IV. Consideraciones ambientales.

Este modelo propone una evaluación multidimensional en base a la interacción del individuo con su contexto, y a través de esa interacción desarrollar la evaluación del individuo con el ambiente para determinar los tratamientos y servicios necesarios, en lugar de diagnosticar y clasificar a las personas con retraso mental, y a partir de ahí desarrollar el tratamiento. Pretendiendo realizar una descripción de la persona en su globalidad, considerando que las dimensiones están interrelacionadas y coexisten puntos fuertes y necesidades apoyos en todas o algunas de las dimensiones (Verdugo, 2003).

Figura 5. Estructura de la definición de retraso mental de 1992 AAMR.



Tomado de Luckansson et al (1992).

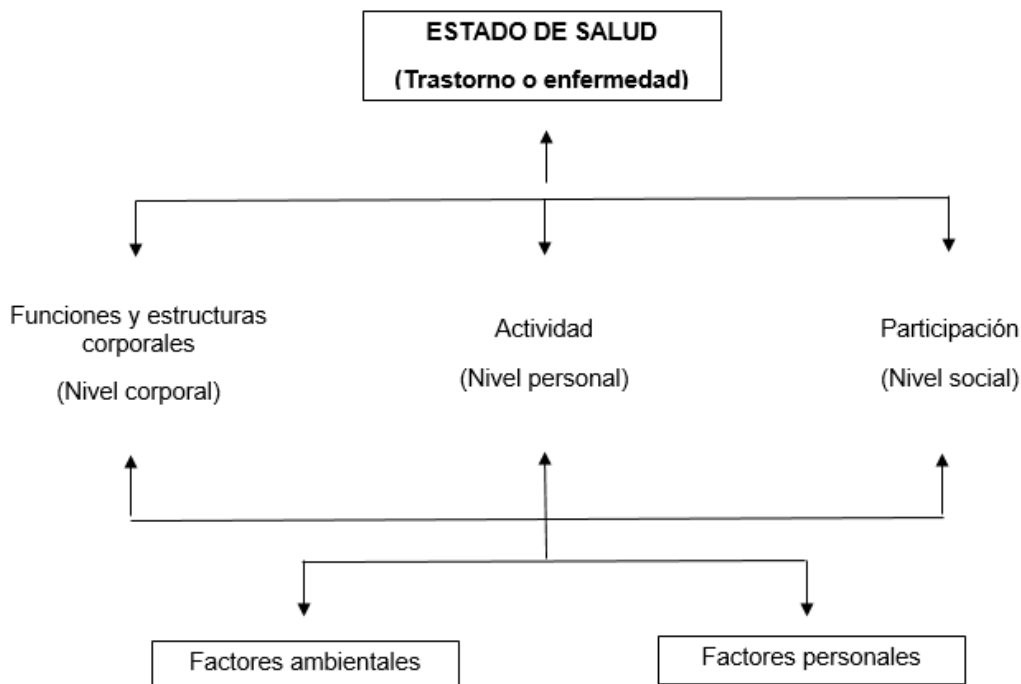
Los autores anteriormente mencionados lo denominan un Modelo Funcional, situándonos en la figura anterior establecemos en la base del triángulo el nivel de funcionamiento. A ambos lados del triángulo, por un lado las capacidades de la persona- limitaciones, como puntos fuertes en inteligencia conceptual, práctica e interacción social, y en habilidades adaptativas y, por otro lado, los entornos específicos, atendiendo a las oportunidades y demandas que ofrecen al individuo. Lo que determina su base es la interacción de ambos, es decir, la respuesta de la persona en su entorno específico. Atendiendo a los apoyos que pueden modificar el funcionamiento de una persona situándolos en la base del triángulo. Estos se configurarán atendiendo a las limitaciones funcionales de la persona y el ambiente concreto en el que se desenvuelve.

En 2011 la OMS publica la Clasificación de Funcionamiento y de la Discapacidad y de la salud (CIDDM-2) que proyecta como objetivo principal (OMS, 1999, pág.6): *“proporcionar un lenguaje unificado y estandarizado que sirva como punto de referencia para describir el funcionamiento humano y la discapacidad como elementos importantes de salud”*

Desde esta perspectiva la CIF trata clasificar el funcionamiento y la discapacidad de una persona como un proceso o resultado interactivo y evolutivo desde una perspectiva múltiple. Haciendo hincapié en no centrarse solo en las deficiencias funcionales de la discapacidad, sino en la interacción con los factores contextuales que son lo que pueden dar lugar a las limitaciones en la actividad y como consecuencia producir restricciones en

la participación. Formulado desde un modelo biopsicosocial donde integra el modelo médico y social, ofrece una visión coherente de la discapacidad que se sustenta en las diferentes dimensiones de salud desde la perspectiva biológica, individual y social (Aparicio, 2009)

Figura 6. Representación de interacciones entre los componentes de la CIF (OMS, 2001)



Tomado de CIDDM- 2 (1999, pág. 22)

Atiende a tres dimensiones: funciones y estructuras corporales, actividad y participación, y existen dos factores contextuales: ambientales y personales. Cada dimensión identifica el área que son categorías de la clasificación, y se codifica mediante códigos numéricos, donde el primer calificador es común y especifica la discapacidad de esa categoría, el segundo calificador, es específico para cada dimensión.

Cuadro 4. Visión de conjunto de los componentes de CIDDM-2

| | Funciones y estructuras corporales | Actividades | Participación | Factores contextuales |
|--|--|-----------------------------------|------------------------------------|--|
| Nivel de funcionamiento | Cuerpo (partes del cuerpo) | Individual (persona como un todo) | Social (situaciones vitales) | Factores del entorno (<i>influencia externa sobre el funcionamiento</i>) + Factores personales (<i>influencia interna sobre el funcionamiento</i>) |
| <i>Características</i> | Funciones corporales Estructuras corporales | Realización de actividades | Implicación en situaciones vitales | Características del mundo físico, social y actitudinal + Atributos de l persona |
| <i>Aspectos positivos (funcionamiento)</i> | Integridad funcional y estructural | Actividades | Participación | Facilitadores |
| <i>Aspectos negativos (discapacidad)</i> | Deficiencia | Limitación en la actividad | Restricción en la participación | Barreras/ obstáculos |
| <i>Calificador:</i> | <i>Calificador Universal: extensión o magnitud</i> | | | |
| <i>Primero</i> | | | | |
| <i>Segundo</i> | | | | |

Tomado de CIDDM- 2 (1999, pág. 14)

En relación con la CIDDM, ambas han supuesto un cambio en la concepción de la discapacidad, pero las diferencias entre ambas son notorias, se pueden concretar en:

Cuadro 5. Diferencias CIDDM (1980) y CIF (2001)

| CIDDM | CIF |
|--|---|
| Clasificación Internacional de la Discapacidad | Marco Descriptivo de Capacidades y Limitaciones |
| Clasifica las consecuencias de las enfermedades | Clasifica los componentes de la salud |
| Observa a las personas desde su discapacidad | Observa en las personas las capacidades y cualidades (va más allá de la discapacidad) |
| Modelo Organicista Modelo Unidireccional | Modelo Biopsicosocial Interacción dinámica entre todos los componentes |
| Se centra solo en el individuo | Tiene en cuenta el contexto ambiental y personal |
| Se emplean términos de menosprecio y estigmatización | Se emplean términos menos estigmatizantes |
| Incorpora: deficiencia, discapacidad y minusvalía | Incorpora: limitación de la actividad, restricción de la participación y redefine la discapacidad |

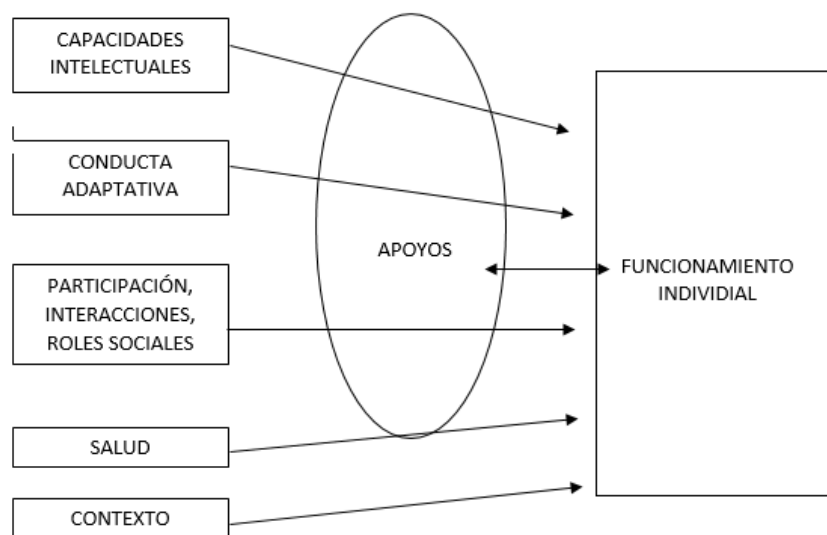
Adaptado de Verdugo (2003)

Por lo tanto, este modelo introduce como novedoso el no diagnosticar a las personas, sino que se encarga de describir su situación dentro de un conjunto de dominios de salud. A su vez, atiende a la discapacidad como algo único e individual de la persona, donde las políticas de bienestar son las encargadas de lograrlo.

En 2002, y con la finalidad de hacer más operativo y claro el modelo multidimensional de 1992, la AAMR hace en 2002 una reformulación. Concretando la definición de retraso mental (Luckasson, et al., 2002, pág. 8): *“Una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales”*. Esta definición se basa en cinco premisas (Verdugo, 2004):

- Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
- Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.
- En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con capacidades.
- Un propósito importante de describir limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.
- Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental generalmente mejorará.

Figura 7. Modelo teórico de Retraso Mental (2002)



Adaptado de AAMR (2004, pág. 27)

Esta propuesta mantiene tres criterios claves de las propuestas anteriores (1980 y 1992) en base a las limitaciones significativas en el funcionamiento: intelectual, en conducta adaptativa y que se manifieste durante el periodo de desarrollo. Como cambios significativos incorpora cinco nuevas dimensiones que abarcan aspectos diferentes de la persona y el ambiente, con vistas a mejorar los apoyos para un mejor funcionamiento individual. Asimismo, desatar la tercera dimensión, como introducción de la participación, interacción y roles sociales, a su vez, la ampliación de la salud para incorporar la salud mental. Otro cambio significativo es la quinta dimensión, ya que tiene

en cuenta la cultura y los aspectos ambientales, es decir, el contexto en el que se desenvuelve el individuo. Todo ello desde la concepción independiente de la inteligencia y la conducta adaptativa.

- Dimensión I. Habilidades Intelectuales
- Dimensión II. Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)
- Dimensión III. Participación, Interacciones y Roles Sociales
- Dimensión IV. Salud (salud física, salud mental, etiología)
- Dimensión V. Contexto (ambientes y cultura)

El proceso pone en énfasis en la identificación de los apoyos que necesita la persona, a través de una estructura del proceso de evaluación con tres funciones: diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos.

- Función 1. Diagnóstico de Discapacidad Intelectual (Retraso Mental). Se pretende determina la elegibilidad. Se lleva a cabo un diagnóstico de retraso mental si:
 - A. Hay limitaciones significativas del funcionamiento intelectual
 - B. Hay limitaciones significativas de la conducta adaptativa
 - C. La edad de aparición es antes de los 18 años
- Función 2. Clasificación y Descripción. Identifica los puntos fuertes y débiles en las cinco dimensiones que hemos hecho mención, y las necesidades de apoyos.
- Función 3. Perfil de Necesidades de Apoyos. Identifica los apoyos necesarios para mejorar el funcionamiento, la intensidad de apoyos necesaria, y la persona responsable de proporcionar el apoyo en cada una de la nueve áreas de apoyo: desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, conductual, social y protección y defensa

Para evaluar y planificar los apoyos, se establecen cuatro pasos:

- Identificar las áreas relevantes de apoyo (entre las nueve citadas)
- Identificar las actividades de apoyo relevantes para cada una de las áreas: de acuerdo con los intereses y preferencias de la persona, y a la probabilidad de participar en ellas por la persona y por el contexto.
- Valorar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo: de acuerdo con la frecuencia, duración y tipo de apoyo.
- Escribir el PIA que refleje al individuo.

En resumen, esta definición supuso un gran avance con la concepción multidimensional que se plantea. Verdugo (1999, 2003), plantea limitaciones y contradicciones a través de una valoración crítica, situando como problema principal el uso de la expresión retraso mental para referirse a población, en vez, de discapacidad intelectual (OMS, 2001) o diversidad funcional (Foro Vida Independiente, 2005), mucho menos peyorativas. A su vez, no considera apropiado unir la salud física y mental en una sola dimensión, ya que no se aprecia en la propuesta una revisión de la posición psicopatológica tradicional, aunque vaya acorde a la concepción actual de salud (OMS, 1947): “estado completo de bienestar físico, mental y social”

2.4 La inclusión de las Personas con Discapacidad desde el paradigma de la equidad

Estamos abordando la discapacidad partiendo de la premisa de que es una construcción social. Desde el enfoque social que toma como referencia la normativa general sobre los derechos humanos y con el objetivo político básico de no discriminación, se impulsan normas que reconozcan esos derechos de las PCD, con el fin de favorecer y que dejen al margen el ser “*objetos de caridad*” a ser “*sujetos de derechos*” (García y Fernández, 2005).

Para una comprensión más amplia del concepto de discapacidad abordamos los tres paradigmas propuestos por Díaz, O.C. (2005, citado en García y Fernández, 2005). El Paradigma Esencialista explica la discapacidad desde la normalidad y atiende a la concepción de “*tragedia personal*” vinculándolo a la enfermedad, a su vez, minusvalora el papel de la cultura y está asociado a programas políticos conservadores. Para el Paradigma Materialista esta mediatizado por condiciones sociales y económicas previamente dadas, y plantea que no es solo una condición inherente al individuo y tampoco un constructo social. Sino una etiqueta cuyo efecto es el afianzamiento de la marginación social. El cambio de las normas y valores por los derechos a ser reconocidos y a participar de la vida personal, profesional, económica y política es el Paradigma Posmoderno. Este paradigma se cuestiona el carácter universal en torno a la discapacidad.

Cuadro 6. Paradigmas de la Discapacidad según Díaz (2005)

| Paradigma | Características |
|---------------------|--|
| Esencialista | <p>La discapacidad se explica desde la normalidad</p> <p>Se minimiza el papel de la cultura</p> <p>Es una “<i>tragedia personal</i>”, es enfermedad</p> <p>Se asocia a programas políticos conservadores</p> |
| Materialista | <p>Está mediatizada por una condiciones sociales y económicas</p> <p>No es solo una condición inherente al individuo</p> <p>No es solo un constructo social</p> <p>Es una etiqueta cuyo efecto es el afianzamiento de la marginación social</p> |
| Posmoderno | <p>Se trabaja por el cambio de las normas y los valores, por el derecho reconocido y a participar de los escenarios de la vida personas, profesional, económica y política para la comprensión del uso del lenguaje</p> <p>Se cuestiona el carácter universal en torno a la discapacidad</p> |

Adaptado de Díaz (2005); citado e García et. AL,

Desde esta perspectiva de análisis se presenta una construcción social que parte del no reconocimiento de las diferencias del otro. Entonces, “*la discapacidad no existiría si todas las personas nos reconociéramos en las diferencias, simplemente seríamos o somos seres diferentes*” (García y Fernández, 2005, pág.3). Al hacer mención a las diferencias, entra en juego dos conceptos que confluyen, equidad e igualdad. Díaz, propone tres posturas relacionada con estos términos desde los paradigmas Liberal, Marxista y Posestructuralista.

Atendiendo al paradigma Liberal promueve la equiparación y la igualdad de oportunidades a través de políticas dirigidas a minorías que requieren un tratamiento diferencial. La diversidad es orientada a la asimilación y al individualismo, partiendo de

la inclusión las respuestas van orientadas a compensar las desigualdades presentes. El paradigma Marxista, en la equidad, reconoce las diferencias culturales de las minorías las cuales se traducen en desventajas sociales con la finalidad de superar las condiciones sociales, políticas y económicas producidas por la dominación. La diversidad orientada a generar contrahegemonía y la inclusión que coordina programas sociales y económicos. Por último, en el paradigma Posestructuralista el reconocimiento se da más en la diferencia que en la oportunidad. Atiende a las minorías como sujetos que participan activamente en la construcción de la política. Entorno a la diversidad, está orientada al diálogo e integración intercultural, la identificación y los consensos- disensos. Por lo tanto, la inclusión es una actitud que implica reconocer el poder, el lenguaje y las relaciones

Cuadro 7. Equidad e inclusión desde los paradigmas

| | Liberal | Marxista | Posestructuralista |
|----------------|---|---|--|
| Equidad | Generación de equiparación o igualdad de oportunidades | Superar las condiciones sociales, políticas y económicas que producen dominación | Reconocimiento y potencialización de la multiculturalidad |
| | Minorías como objeto de una política que provee un tratamiento diferencial, generalmente focalizado | Se reconocen las diferencias culturales de las minorías; esto se explican desde el modelo de la desventaja social | Minorías como sujetos participes en la construcción de la política |
| | Diversidad orientada a la asimilación y al individualismo | Diversidad orientada a generar contra los grupos hegemónicos en | Diversidad orientada al dialogo e integración intercultural, la |

| | | | |
|------------------|--|--|---|
| | | los social, cultural y político | identificación y los consensos |
| Inclusión | Compensar las desigualdades con las que los alumnos acceden a la escuela. Medidas individuales centradas en propuestas de adaptaciones específicas o programas compensatorios | Desarrollar procesos educativos coordinados en programas sociales y económicos, donde toda la comunidad educativa lucha por reducir los orígenes de la desigualdad y la exclusión, que generalmente se sitúan frente de la escuela | Es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción o conjunto de acciones Implica reconocer unos ejercicios de poder, unos lenguajes, unas relaciones por deconstruir y reorientar Exige ofrecer una propuesta de actuación que impida la transformación de las diferencias en símbolo de marginación |

Tomado de García y Fernández (2005, pág. 4); adaptado de Díaz (2005): equidad, inclusión y Discapacidad. CD memorias II foro Distrital de Discapacidad

Así mismo, revisando lo expuesto con anterioridad podemos observar que las PCD históricamente han sufrido marginación y exclusión por parte de la sociedad como consecuencia de prejuicios y estereotipos. Esto ha generado barreras que dificultan y en algunas ocasiones impiden el crecimiento de la comunidad, y de los miembros inmersos en ellas (Levinás 1993 y Tzvetan, 1999). Los prejuicios se sitúan a nivel de los juicios cognitivos y las relaciones afectivas, pero cuando se incluyen los actos nos introducimos en el ámbito de la discriminación (Priante, 2003)

Actualmente el problema de la discriminación y la exclusión es una de las cuestiones cruciales tanto de la política internacional como de las legislaciones internas de los

diferentes países. Frente a este fenómeno surgen movimientos y acciones dirigidas a solventar esta problemática y a la promoción de los derechos humanos, entre todas esas vertientes que avanzan en pro de los derechos de las PCD profundizamos en la concepción de un término al que ya hemos hecho alusión, integración, entendiendo: “*la participación de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos de su vida y su cotidianidad*” (García y Fernández, 2005, pág. 5). Debido a un incumplimiento de los programas y el énfasis en el aislamiento y marginación de este colectivo, se ve la necesidad de generar otro concepto que potenciara la participación de las personas con discapacidad en un mundo más equitativo.

Producto de esos procesos de diferenciación, distinción y estratificación que se han ido constituyendo a lo largo de la historia de la humanidad se desarrolla el concepto de exclusión social. Englobando el conjunto de factores tienen como consecuencia la imposibilidad y/o dificultades para acceder a espacios, y barreras ante los recursos materiales e inmateriales valorados por la colectividad. Así, se entiende como (Subirats, 2010):

Un fenómeno estructural multidimensional y dinámico, que puede darse en formas, espacios y momentos diversos, debido a una compleja combinación de factores, que afecta a las personas y los grupos sociales según múltiples circunstancias, pero que tiene siempre como resultante la expulsión o la negación del acceso a espacios sociales y recursos materiales e inmateriales socialmente valorados como fuentes de bienestar en un determinado momento histórico (pág.6).

En las últimas dos décadas se han producido grandes esfuerzos para incorporar este concepto a las políticas públicas y proyectarlo a todos los campos de acción social.

Ante el movimiento de integración- normalización y la atención al concepto de exclusión, nace en la década de los ochenta el término inclusión vinculado a la discapacidad. Apareció en sus inicios en el ámbito educativo definiéndolo (UNESCO, 2005)

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as (pág. 12-13)

Los motivos que motivaron este cambio de conceptualización se puede concretar en (Arnáiz, 1996; Álvarez, 2002; Forest, et al., 1989; y Mank (2000) citado en Priante. 2003, pág. 12- 13):

- El concepto de inclusión comunica más claramente y con mayor exactitud que todas las personas necesitan estar incluidas en la vida educativa y social; y en la sociedad en general.
- El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de las instituciones, tanto educativa, física, laboral como socialmente (Ortiz, 2000; Álvarez, 2002). Por este motivo surge el abandono del término de integración, ya que implica que la meta es integrar, en la vida escolar y comunitaria, a alguien o algún grupo que está siendo ciertamente excluido.
- Desde la inclusión se trabaja en un sistema incluyente que haga frente a las necesidades de cada uno de los miembros de la comunidad, en todas las vertientes de la vida y no solo en el ámbito educativo. De ahí la responsabilidad de los equipos docentes, de las instituciones y de las organizaciones, ya que tienen que acomodar éstas a las necesidades de todos y cada uno de sus integrantes (Arnáiz, 1996).
- La inclusión promueve el desarrollo personal y favorece un desarrollo inclusivo (Mank, 2000). Asimismo, se centra en las necesidades de todos y cada uno de los miembros de la comunidad, independiente de que tengan o no algún tipo de discapacidad. Esto supone un cambio en el planteamiento a la hora de atender a las PCD.
- El concepto inclusión abarca la totalidad, en el sentido que solo hay dos opciones, estar o no estar incluido. A diferencia del concepto de integración (Forest, et al., 1989).

Sin embargo, a la hora de abarcar las necesidades de las PCD comprenden que son transversales a todos los sectores, y representa a todo el colectivo independiente de la edad y la etapa de su vida, equivalente a la sociedad en general. Por ese motivo el concepto de inclusión se fue desarrollando a lo largo de la historia abarcando los entornos laborales, y la sociedad misma.

Como punto de partida, vamos a incidir en lo que entendemos por inclusión desde esa vertiente comunitaria. Para ello dejaremos al margen las generalizaciones, que como hemos visto son fuente potencial de estereotipos, peligros, prejuicios y discriminación, a su vez, se adopta sin abandonar las antiguas prácticas o conceptos tradicionales con las

problemáticas que estas conllevan. En este marco UNICEF desarrolla en el seminario internacional: inclusión, discapacidad y políticas públicas (2005) los ítems que caracterizan este concepto:

- Es un proceso, una interminable búsqueda de la comprensión y respuesta a la diversidad en la sociedad.
- Concierno a la identificación y reducción de barreras, barreras que ponen obstáculos a la participación.
- Es aprender a vivir, aprender y trabajar juntos; es compartir las oportunidades y los bienes sociales disponibles.
- No es una estrategia para ayudar a las personas para que calcen dentro de sistemas y estructuras existentes; es transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos.
- No es centrarse en un individuo o grupo pequeño de niños y adultos para quienes hay que desarrollar enfoques diferentes de enseñanza y trabajo o proveer asistentes de apoyo.

Es importante enfatizar que la inclusión asume la responsabilidad y oportunidad de ofrecer reconocimiento a cada individuo de la sociedad, tomando como base que cada persona es única. Otra característica clave es que parte de personas concretas y de necesidades claves que presentan las mismas, y toman estos elementos específicos para su construcción, por lo tanto, se trata de un proceso participativo que se construye mediante la libertad y la elección de la persona a quien va dirigido el apoyo, entra en juego la autodeterminación y la aceptación de la diversidad (Forest y Pearpoint, 1989 citado en Priante, 2010, pág.7). Los valores que subyacen de la inclusión son claros: se basan en la cooperación, frente a la competencia; en la participación, frente a la coerción; en la relación, y no en el aislamiento; en la interdependencia, y no la dependencia; en la amistad, no en la soledad y en el diálogo, frente a la autoridad.

Otro concepto imprescindible y que se sitúa como meta de la inclusión es la autodeterminación, refiriéndose (Wehmeyer, 2006, pág.9): *“la conducta autodeterminada se refiere a acciones volitivas que capacitan al individuo para actuar como el agente causal primario de su propia vida y para mantener o mejorar su calidad de vida”*. Es asimismo, la actuación como agente causal de su vida y el llevar a cabo elecciones o toma de decisiones sin influencias ni interferencias, de manera deliberada y consciente. Entendiendo que el sujeto está capacitado para entender que sus acciones

están causadas por ellos mismos. No obstante, suelen reincidir en la equiparación con el concepto de autonomía, Martínez de Carnero. (2016, pág.7). Es importante teniendo en cuenta la autonomía como un término que globaliza al individuo sobre las diferentes realidades a las que se enfrenta. Situando la autodeterminación como conductora de esta autonomía, en tanto en cuanto las personas alcancen *“mayores y mejores niveles de autodeterminación tanto mayor será la autonomía y la posibilidad de su ejercicio hacia una vida independiente”*.

En vista a lograr una verdadera inclusión de las PCDF se desarrollan las nuevas políticas de inclusión social y/o de lucha contra la exclusión con miras a promover un compromiso real de la sociedad, y a su vez, favorecer cambios en la actitud de las comunidades, y garantizar actitudes tales como preguntar, escuchar, cooperar, disposición relacionarse con otros y a sumir interdependencia entre las personas (Pearpoint y Forest, 1992 y Álvarez, 2002). Se pretende ir más allá o trascender la discapacidad que poseen las personas. Para una equiparación a nivel internacional del término de inclusión, con vista a avanzar en la misma línea que se diferencie de integración, y promueva la autodeterminación.

Por lo tanto, una diferencia clave entre ambos conceptos reside en que se pasa de considerar al individuo como sujeto particular que se integra y en quien se ubica un problema, a pensar en un contexto en su conjunto, el cual se satisfacen las necesidades de todos los que se encuentran en él. Es decir, la inclusión no se restringe a las personas, familias o escuelas, se trata de una forma de sentir, de valorar, ir más allá de las creencias (Díaz, 2005)

2.5 Marco normativo a nivel internacional y federal en México a favor de la inclusión de las Personas con Discapacidad

La promoción del respeto de los derechos humanos de las PCD es un objetivo central a nivel internacional y nacional. Donde todos los miembros de la sociedad tienen los mismos derechos, que incluyen civiles, culturales, económicos, político y sociales, entre los derechos destacamos los siguientes: derecho a vivir en comunidad, a la educación, salud, trabajo, a participar de la vida política y pública, en la vida cultural...etc. Por este motivo, todas las PCD tienen pleno derecho a gozar, sin discriminación alguna de todos los derechos y deberes en su calidad de ciudadanos.

Sin embargo, aunque ha habido un gran avance y los cambios son continuos en materia de inclusión e igualdad de oportunidades de este colectivo, a día de hoy se siguen enfrentando de forma continua a barreras¹⁰ importantes que imposibilitan su desarrollo pleno en la sociedad. Es responsabilidad de los Estados a través de un trabajo conjunto y acompañado a nivel internacional el desarrollar medidas apropiadas para facilitar el acceso de las PCDF a las actividades de la vida cotidiana y eliminar todos los obstáculos que dificultan su inclusión. Promoviendo esa visión positiva de la discapacidad, a través de un debate político y social que enfatice la idea que la discapacidad forma parte de la condición humana.

En el transcurso de la historia se han desarrollado diversas declaraciones, convenios, leyes y normas, a continuación vamos a hacer un recorrido por cada una de ellas, centrándonos en las más relevantes. En primer lugar analizaremos documentos a nivel internacional, seguidamente federal, para hacer una breve concreción de leyes aplicables.

A. A nivel internacional

A.1 Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948)

La Declaración Universal de Derechos Humanos fue adoptada por la tercera Asamblea General de las Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1948 en París. Dicho documento está inspirado en el texto de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, y representa a su vez *“un estándar común a ser alcanzado por todos los pueblos y naciones”*

Tiene como finalidad la promoción de los derechos y libertades en un ideario común, en el sentido de que todos los pueblos y naciones deben proyectarse y esforzarse en un mismo camino, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, promuevan mediante la enseñanza y la educación el respeto a estos derechos y deberes que tenemos como ciudadanos. Promueve a su vez el desarrollo de estas medidas tanto a nivel internacional como nacional.

¹⁰ Barreras (OMS, 2001, pág. 214): “Factores en el entorno de una persona que, cuando están ausentes o presentes, limitan el funcionamiento y crean discapacidad. Estos incluyen aspectos como los siguientes: un entorno físico que no es accesible; falta de tecnología de asistencia relevante [dispositivos de asistencia, adaptables y de rehabilitación]; actitudes negativas de las personas hacia la discapacidad; servicios, sistemas y políticas que no existen o perjudican la participación de todas las personas con una afección en todos los aspectos de la vida”

A.2 Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (ONU, 1971)

Partiendo de los principios recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Declaración de los Derechos del Niño (1959), organizaciones tales como la ONU, la Organización Internacional del trabajo (OIT), la Organización Mundial de la Salud (ONU), la UNESCO, y otras, subrayan la necesidad de proteger los derechos de las personas con discapacidad cognitiva, y a su vez promover un desarrollo de sus aptitudes en las diversas esferas de actividad e incorporarles en la medida de lo posible en la vida social normal.

Por este motivo el 20 de diciembre de 1971 en su resolución 2856 (XXVI) es proclamada la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental. Instaurando unas medidas que sirve como base en la difusión a nivel nacional e internacional y de referencia común para la protección de estos derechos, consciente de la limitación de esfuerzos y actividades dirigidos a este fin en algunos países:

- 1) El retrasado mental debe gozar de los mismos derechos que los demás seres humanos.
- 2) Tiene derecho a la atención médica y el tratamiento físico que requiera su caso, así como a la educación, la capacitación, la rehabilitación y la orientación que le permitan desarrollar al máximo su capacidad y sus aptitudes.
- 3) Tiene derecho a la seguridad económica y a un nivel de vida decoroso. Tiene derecho, en la medida de sus posibilidades, a desempeñar un empleo productivo o alguna otra ocupación útil.
- 4) De ser posible, debe residir con su familia o en un hogar que reemplace al propio, y participar en las distintas formas de la vida de la comunidad. El hogar en que viva debe recibir asistencia. En caso de que sea necesario internarlo en un establecimiento especializado, el ambiente y las condiciones de vida dentro de tal institución deberán asemejarse en la mayor medida posible a los de la vida normal.
- 5) Debe poder contar con la atención de un tutor calificado cuanto esto resulte indispensable para la protección de su persona y sus bienes.
- 6) Debe ser protegido contra toda explotación y todo abuso o trato degradante. En caso de que sea objeto de una acción judicial, deberá ser sometido a un proceso justo en que se tenga plenamente en cuenta su grado de responsabilidad, atendidas sus facultades mentales.

- 7) Si algunos retrasados mentales no son capaces, debido a la gravedad de su impedimento, de ejercer efectivamente todos sus derechos, o si se hace necesario limitar o incluso suprimir tales derechos, el procedimiento que se emplee a los fines de esa limitación o supresión deberá entrañar salvaguardas jurídicas que protejan al retrasado mental contra toda forma de abuso. Dicho procedimiento deberá basarse en una evaluación de su capacidad social por expertos calificados. Asimismo, tal limitación o supresión quedará sujeta a revisiones periódicas y reconocerá el derecho de apelación a autoridades superiores.

A.3 Declaración de los Derechos de los Impedido (1975)

Fue proclamada por la Asamblea General en su resolución 3447, del 9 de diciembre de 1975. Ante el compromiso establecido tras la firma de la Carta de la ONU en 1945, de promover cambios que reafirmen los derechos humanos y las libertades fundamentales, en base a los principios de paz, de dignidad y valor de la persona humana y de justicia social; así como los principios de las declaraciones que ya hemos hecho mención, protegidos y respaldados por organizaciones de índole social; y recordando asimismo la resolución 1921 del Consejo Económico y Social, del 6 de Mayo de 1975, sobre la prevención de la incapacitación y la readaptación de los incapacitados.

Destacar la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo Social, desarrollada por la Asamblea General en su resolución 2542 (XXIV), de 11 de diciembre de 1969, proclama la necesidad de proteger los derechos de los física y mentalmente desfavorecidos. Mediante la promoción de su bienestar y rehabilitación.

Reafirmando la fe en los derechos humanos y las libertades fundamentales de aquellas personas que padezcan algún tipo de incapacidad física y mental. Esta declaración dirige sus esfuerzos en la necesidad de prevención de este colectivo y en favorecer el desarrollo de aptitudes diversas para la incorporación a la vida social normal.

También conscientes de las limitaciones que presentan algunos países en cuanto a su nivel de desarrollo con este colectivo, proclama una serie de medidas para que sirvan como base y referencia comunes para la protección de estos derechos, entre los que vamos a destacar:

- 1) El término "impedido" designa a toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social

normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales.

- 2) Debe gozar de todos los derechos enunciados en la presente Declaración.
- 3) El impedido tiene esencialmente derecho a que se respete su dignidad humana.
- 4) El impedido tiene los mismos derechos civiles y políticos que los demás seres humanos.
- 5) El impedido tiene derecho a las medidas destinadas a permitirle lograr la mayor autonomía posible.
- 6) El impedido tiene derecho a recibir atención médica, psicológica y funcional, a la educación; la formación y a la readaptación profesionales; las ayudas, consejos, servicios de colocación y otros servicios que aseguren el aprovechamiento máximo de sus facultades y aptitudes y aceleren el proceso de su integración o reintegración social.
- 7) El impedido tiene derecho a la seguridad económica y social y a un nivel de vida decoroso. Tiene derecho, en la medida de sus posibilidades, a obtener y conservar un empleo y a ejercer una ocupación útil, productiva y remunerativa, y a formar parte de organizaciones sindicales.
- 8) El impedido tiene derecho a que se tengan en cuenta sus necesidades particulares en todas las etapas de la planificación económica y social.
- 9) El impedido tiene derecho a vivir en el seno de su familia o de un hogar que la sustituya y a participar en todas las actividades sociales, creadoras o recreativas.
- 10) El impedido debe ser protegido contra toda explotación, toda reglamentación o todo trato discriminatorio, abusivo o degradante.

A.4 Programa de acción mundial para las PCD (ONU, 1982)

Resultado del año Internacional de las PCD (1981), se desarrolló el Programa de Acción Mundial para las PCD, aprobado por la Asamblea General el 3 de Diciembre de 1982 en su resolución 37/52. Se trata de una estrategia global para mejorar la prevención de la discapacidad, la rehabilitación y la igualdad de oportunidades, en la búsqueda de la plena participación en la vida social y el desarrollo nacional. Fundamentado en la perspectiva de los derechos humanos.

Este documento realiza un recorrido que inicia en las definiciones claves, los conceptos y los principios relativos a la discapacidad, a continuación examina la situación mundial

de las PCD y concluye formulando recomendaciones para la adopción de medidas a nivel nacional, regional e internacional. El tema central es la igualdad de oportunidades propagada a todos los aspectos de la vida, con la finalidad de alcanzar la plena participación.

A.5 Convenio C-159 sobre la Readaptación Profesional y el Empleo de Personas Invalidas (OIT, 1985)

Fue convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la OIT, y toma nota de las normas internacionales existentes contenidas sobre adaptación y readaptaciones de profesionales de los inválidos. Desarrollando en base a lo acontecido nuevas proposiciones.

Desde 1955 ha habido cambios significativos a nivel legislativo en materia de readaptación, que ha supuesto progresos importantes en la comprensión de las necesidades de este colectivo. Fue en 1981 el año Internacional de los Impedidos proclamado por la ONU, bajo el tema de plena participación e igualdad. Este programa pretendía una mayor expansión tanto a nivel nacional como internacional de medidas eficaces dirigidas para la plena participación y desarrollo en la vida social, dentro del sustento de la igualdad de las personas inválidas.

A.6 Directrices de Tallinn para el desarrollo de los recursos humanos en la esfera de los impedidos (ONU, 1989)

Con la finalidad de establecer unos plazos para llevar a cabo las medidas estipuladas en el Programa de Acción Mundial (1982) en pro de las PCD, se establece el decenio de la ONU para los impedidos el periodo que comprende de 1983- 1992.

En 1989 la Asamblea General aprueba las Directrices de Tallinn para el desarrollo de los recursos humanos en la esfera de los impedidos, dirigidas a proporcionar un marco para promover la participación, formación y empleo de las PCD en todos los ministerios gubernamentales y a todos los niveles de la formulación de políticas nacionales. Teniendo como fin último la igualdad de oportunidades de este colectivo.

A.7 Principios para la protección de los enfermos mentales y para el mejoramiento de la atención de la salud mental (ONU, 1991)

En 1991 la ONU establece unos estándares mínimos de los derechos humanos en el campo de la salud mental, con el fin de proteger a los enfermos mentales y mejorar la atención de la salud mental. Estos principios han sido empleados como exigencias de convenciones internacionales tales como el Pacto Internacional de Derechos Económico, Sociales y Culturales (PIDESC) y para el desarrollo legislativo en materia de salud mental de muchos países, entre los que se encuentra México.

Estos principios establecen estándares sobre el tratamiento y las condiciones de vida en instituciones de salud mental, y crean protección contra la detención arbitraria en esas instituciones. Aplicándose a toda persona con trastorno mental, estén o no internada en instituciones psiquiátricas, y a toda persona admitida en una institución psiquiátrica – haya sido o no diagnosticada como portadora de un trastorno mental. En este último punto juegan un papel muy relevante las personas que presentan algún tipo de discapacidad, en el sentido que muchos países ha sido común su ingreso en instituciones de salud mental de larga estancia como depósitos, aun no padeciendo ningún tipo de trastorno, y permanecen en este tipo de instituciones ante la falta de otras instituciones o servicios comunitarios que les permita satisfacer sus necesidades.

Reconoce el derecho de este colectivo a vivir y a trabajar, en la medida de lo posible, en la comunidad. Aunque estos principios han estado en constante crítica debido a su escaso grado de protección, que no se equipara ni con el tratado de los derechos humanos.

A.8 Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas Con Discapacidad de las Naciones Unidas (ONU, 1993)

Fueron aprobadas tras un gran apoyo de esta nueva iniciativa por la Asamblea General de la ONU en su cuadragésimo octavo período de sesiones, mediante la resolución 48/96, del 20 de Diciembre de 1993. Destinadas a elaborar las normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las PCD.

Aunque no es un instrumento jurídico vinculante, es decir, que no son de cumplimiento obligatorio. Las Normas Uniformes representan el firme compromiso moral y político de los gobiernos respecto de la adopción de medidas encaminadas a lograr la igualdad de

oportunidades, tratándose de normas internacionales consuetudinarias, normas que son llevadas a cabo por un gran número de Estados que promueven ese respeto por la norma del derecho internacional.

Sienta las bases para la cooperación técnica y económica entre Estados, la ONU y otras organizaciones, en la construcción de un marco normativo y de acción para las PCD. Señalando importantes principios como son el de responsabilidad, acción y cooperación, a su vez, destacan esferas decisivas para la calidad de vida y el logro de la plena participación y la igualdad.

A.9 Convención latinoamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las PCD (OEA, 2001)

La Organización de Estados Americanos aprueba en 1999 este instrumento jurídico para la protección de las PCD. Reafirmando la igualdad de derechos y libertades de todas las personas que conforman la sociedad, y que estos derechos, incluidos el de no sometimiento a ningún tipo de discriminación, emanan de la dignidad y la igualdad que son inherentes a todo ser humano.

En relación con su contenido, se empieza definiendo la discapacidad como: “una deficiencia física, mental o sensorial, de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, y que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social” (art.1). Para el logro de los objetivos de la Convención, se insta a los Estados Partes a adoptar todas las medidas necesarias para la eliminación de cualquier forma de discriminación (legislativas, arquitectónicas, transporte, comunicación, etc.), comprometiéndose a cooperar entre sí, a investigar científica y tecnológicamente y desarrollar los medios necesarios para favorecer la integración a la sociedad de las personas con discapacidad (art.4).

Un aspecto novedoso es que se establece, asimismo, un mecanismo de control a través de la creación del Comité para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, cuyo objetivo es la formulación de las oportunas sugerencias, conclusiones y observaciones oportunas para el cumplimiento de las disposiciones de la Convención.

Los ejes prioritarios de atención son la infancia y los jóvenes, específicamente en su artículo 2 destacan la prevención y la detección temprana como áreas prioritarias de intervención. Con el fin de favorecer una autonomía y calidad de vida, así como la sensibilización y la educación de la población para la eliminación de prejuicios y estereotipos que favorecen la discriminación contra las PCD.

A.10 Convención sobre los derechos de las PCD (ONU, 2006)

Tras grandes esfuerzos de más de medio siglo, la ONU logro un punto de gran relevancia en cuanto a su marco normativo: la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las PCD, así como su Protocolo Facultativo, aprobado mediante la resolución 61/106 de la Asamblea General el 13 de diciembre de 2006 (Montes, B. 2012, pág. 15).

Todos los instrumentos mencionados en los puntos anteriores son decisivos y dan sustento a esta Convención. Sin embargo, la diferencia radica en que “ofrecen a las PCD un nivel sin precedentes de protección”, ya que establece los derechos de que debe gozar las PCD, las obligaciones que incumben los Estados y otros agentes para garantizar que esos derechos sean respetados (ONU, 2007)

La finalidad viene recogida en el artículo 1, declarando: *“promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las PCD, y promover el respeto de su dignidad inherente”*. Dirigido a todos los ámbitos de la vida, tanto económica, como social, política, jurídica y cultural. Haciendo especial hincapié en las barreras tanto físicas como sociales que se les presentan en los diferentes ámbitos, y destaca entre ellos como aspectos básicos: la educación, empleo y salud.

Supone un cambio en la conceptualización de la discapacidad, pasando de una preocupación en materia de bienestar social a una cuestión de derechos humanos, que reconoce que las barreras y los prejuicios de la sociedad, constituyendo en sí mismos una discapacidad. Por este motivo no define explícitamente el vocablo discapacidad y aborda el concepto como algo dinámico y en constante evolución. No obstante, el tratado si afirma que las PCD incluyen a personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales que pueden verse privadas de participar plenamente en la sociedad por las actitudes negativas y los obstáculos a los que se enfrentan.

Es abordado desde un modelo social que considera la situación de las PCD como un problema de inclusión social, en vez de hacerlo como comúnmente estamos acostumbrados, analizarlo desde una perspectiva médica. Promoviendo cambios a nivel internacional de los planeamientos existentes respecto a la discapacidad.

Establece unos principios generales y unos derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales que sirven para orientar a los Estados y a otros agentes. Estos son aplicables a todos los seres humanos y promover una igualdad de condiciones.

Cuadro 8. Principios y derechos que emanan de la Convención de las PCD

| PRINCIPIOS | DERECHOS |
|---|--|
| Respeto de la dignidad inherente, autonomía individual y la independencia | Igualdad ante la ley |
| No discriminación | Derecho a la vida, la libertad y la seguridad |
| Participación e inclusión plena y efectiva | Igual reconocimiento como persona ante la ley y capacidad jurídica |
| Respeto por la diferencia y la aceptación | Protección contra la tortura |
| Igualdad de oportunidades | Protección contra la explotación, la violencia y el abuso |
| Igualdad entre hombres y mujeres | Derecho a vivir en comunidad |
| Respeto a la evolución de las facultades y derecho a preservar su identidad | Libertad de expresión y opinión |
| | Respeto a la privacidad |
| | Respeto al hogar y a la familia |
| | Derecho a la educación |
| | Derecho a gozar de salud |
| | Derecho al trabajo |
| | Derecho a un nivel de vida adecuado |
| | Derecho a participar en la vida política y pública |

Adaptado de los principios y derechos de la Convención sobre los Derechos de las PCD (2006)

Los Estados que ratifiquen esta Convención se comprometen a fomentar y garantizar las medidas necesarias para promover el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las PCD expresados en la convención, sin discriminación de ninguna clase. A través de un desarrollo paulatino de los derechos económicos, sociales y culturales, pero en el caso de los derechos civiles y políticos no existe un ejercicio progresivo, ya que es obligación del estado proteger y fomentar esos derechos inmediatamente. Entre estas medidas destacamos: el desarrollo de una legislación antidiscriminatoria, proteger, fomentar y velar los derechos de las PCD, emprender y alentar la investigación en materia de discapacidad, promover la capacitación e implicar a las propias PCD a que participen en la formulación y aplicación de legislación, políticas y decisiones que les afecte.

México fue promotor en el desarrollo de esta convención de la mano de Gilberto Rincón Gallardo, luchador social y político mexicano, ya habiendo sido impulsor del tratado internacional de derechos humanos de 1948. Se produce un fuerte asociacionismo de la mano de las organizaciones de las PCD que fueron acreditadas por las ONU, participando de forma activa en las diferentes actividades desarrolladas en la convención, bajo el lema “*nada de nosotros sin nosotros*”. Es por este motivo, que no es obligación única del Estado el cumplimiento y el fomento de los derechos de las PCD, sino que juega un papel muy importante la sociedad civil, incluidas las organizaciones representativas de las PCD, las organizaciones internacionales y regionales, así como los organismos especializados.

Este convenio ha supuesto una reforma constitucional que permite transitar de forma efectiva en la concreción de los derechos de las PCD. Promoviendo la toma de medidas adecuadas para cumplir y garantizar esos derechos, y no circunscribirse al discurso. Donde juega un papel fundamental no solo el Estado y organizaciones públicas especializadas, sino la sociedad en general, y con especial relevancia las PCD y las organizaciones civiles de este ámbito.

B. A nivel Nacional- México

Vamos a hacer un recorrido describiendo la perspectiva histórica del entorno social y legal de las PCD en México de la mano del Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP) y con ayuda de Sales, F. (2014).

No cobra relevancia hasta mediados del siglo XX, periodo en el que la atención a la discapacidad es institucional y sistemática. Con el desarrollo del Centro Nacional de Rehabilitación (1950) para el tratamiento e investigación de la pandemia de polio que se fue difundiendo a otras instituciones, tales como el Hospital Infantil de México. Esto supuso un gran avance del desarrollo estabilizador y en la creación de nuevas instituciones de rehabilitación.

Se produce un cambio de perspectivas en los años setenta con la creación del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familia (DIF), dirigido a ofrecer asistencia social a las PCD o que padezcan cualquier tipo de desventaja social.

En los años ochenta comienza el desarrollo de Programas Nacionales para la atención de necesidades de los diversos grupos de discapacitados, a su vez, se promulga la Ley sobre el Sistema Nacional de Asistencia Social (1983), siendo abrogada en 1994 para crear la Ley de Asistencia Social. Estas leyes establecen al Estado como responsable de prestar asistencia aquellos que no puedan o se encuentren limitados para hacerlo por sí mismos.

En el Plan Nacional de Desarrollo 1994- 2000 se lineamientos establecidos por la ONU, con la finalidad de desarrollar un Programa Nacional a favor de las PCD en base a los lineamientos y objetivos internacionales. Ante el incremento de PCD registradas en el censo se empieza a considerar un tema de especial relevancia, por lo que en 2001 fue reformada la Constitución para incorporar en el capítulo I de garantías y derechos un párrafo que prohíbe toda discriminación (Art. 1):

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional. El género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana

Posteriormente, y con la finalidad de prevenir todo acto discriminatorio, se publica la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), que mandata la creación del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED)

Fue en el año 2005, en el que se produce la creación de una legislación específica dirigida a las PCD, Ley General de las PCD, que decreta la creación de una institución que promueva, regule, vigile y evalúe las estrategias y programas derivados de la Ley. Desarrollándose el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con

Discapacidad (CONADIS) que fue integrado por varias secretarías del Estado y responsabilizándose de coordinar la política en materia de discapacidad en México. Esta Ley fue abrogada y se promulgo en 2015 la Ley General de Inclusión de las Personas con Discapacidad, ante la necesidad de actualización por las Convenciones Internacionales en las que estaba inmerso el Estado Mexicano en materia de derechos humanos y específicamente con las PCD.

No hubo un cambio de concepción y modelo en el que se sustentaba la Constitución Mexicana hasta 2006, produciéndose la eliminación del término de capacidades diferentes por el de discapacidad. Aunque la última reforma importante de la constitución data de 2011, a través de la cual se modifica el título primero e integra al artículo primero la equivalencia entre los tratados firmados por el Estado en materia de derechos humanos, garantizando a una protección más amplia a cualquier ciudadano independiente de su condición y reforzando las posiciones respecto a los derechos humanos especiales de las personas con necesidades especiales. Finalmente, el 20 de mayo de 2014 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las PCD (2014- 2018).

A nivel internacional en el desarrollo y promulgación de derechos humanos México ha jugado un papel muy relevante, tal y como hemos hecho mención. En el campo de la discapacidad, México presenta un papel de especial relevancia en la interpretación de la carta fundacional de la ONU (1945). Posteriormente, ha firmado dos convenciones y un protocolo facultativo en relación a los derechos humanos de las personas con discapacidad. En 1999 firmo la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las PCD, y por último, en 2006 firmó la Convención sobre los Derechos de las PCD y en 2007 el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las PDD.

Podemos observar a lo largo de este recorrido como acompasa a la trayectoria que se ha llevado a cabo a nivel internacional ese tránsito entre el enfoque médico centrado en la rehabilitación hasta el enfoque social en el que estamos inmersos, donde se promueve la participación de las PCD en los diferentes ámbitos de la vida.

CAPÍTULO 3. DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y TRANSICIÓN A LA VIDA INDEPENDIENTE

Detrás de toda discapacidad son múltiples los mitos que subyacen, en el caso de la discapacidad intelectual estos son aún mayores. Sobre todo en dos aspectos básicos la autodeterminación y la transición a la vida adulta.

La calidad de vida de la PCDI se compone de los mismos factores que el resto de personas, y esta aumenta en la medida que se da poder a las personas de participar en decisiones que afectan a sus vidas. Por lo tanto, la aceptación e integración plena en la comunidad aumenta su calidad de vida.

3.1 Conceptualización de la discapacidad intelectual

La noción de discapacidad intelectual atiende a una perspectiva diacrónica que no solo implica la construcción discursiva, también atañe a la atención que se les ha brindado. Reflejo del pasado se advierte que la identidad social de las personas con discapacidad intelectual (PCDI) es proyectada en condiciones de subalternidad y, conlleva poseer un distintivo o marca que lo diferencia y que favorece su exclusión (Bustos y Flores, 2013). Proyectándose a sí mismas, y siendo concebidas de acuerdo con la ideología del país y la época, por ende, supone una relación implícita entre las formaciones sociales, ideológicas y discursivas, condicionando el circuito discursivo-social de este colectivo.

Es oportuno destacar que actualmente no se considera la discapacidad como un rasgo absoluto e invariable de la persona, sino fruto de las patologías, las deficiencias y el propio ambiente en el que se desenvuelve la PCDI siendo el resultado de la concepción que se tiene del mismo (Luckasson, et al., 2002). Por lo tanto, no se podría desvincular la concepción de discapacidad intelectual de la sociedad y específicamente de la época en la que estamos inmersos. Destacando la cita de Aguado (1995) que aboca esta referencia de las características de la sociedad como referente en el trato a las PCD:

Cada sociedad tiene en cada momento histórico unas determinadas necesidades y unos valores sociales (contexto social), en función de los cuales se establece lo que es adecuado socialmente y lo que resulta inadecuado (diferencia), unos encargados (expertos) que precisan la forma de distinguir (criterios de selección) a los sujetos (diferentes), el calificativo con que se les ha de reconocer (terminología), la función que han de desempeñar en la sociedad (papel social) y el trato que se les ha de otorgar (tratamiento) (pág. 20)

Ateniendo a la trayectoria historia del concepto, podemos destacar dos etapas a nivel global (Scheerenberger, 1984), una primera que considera la discapacidad intelectual como una variante de la demencia que se proyecta antes del siglo XIX, y posterior, empieza a evolucionar y se diferencia la discapacidad de otras patologías, a su vez, se produce un progreso en su intervención sanitaria, psicológica y educativa. Esto se proyecta en las disposiciones actitudinales que se tienen hacia las personas con discapacidad, identificando dos posturas (Aguado, 1995, pág. 26):

- **Actitud pasiva:** se enmarca en la tradición demonológica, que considera la deficiencia fruto de causas ajenas al hombre. Esto se traduce en una situación incontrolada e inmodificable.

- **Actitud activa:** encaja en la tradición naturalista, que aborda la deficiencia como enfermedad, fruto de causas naturales y/o biológicas y/o ambientales, y por lo tanto, la situación es modificable.

3.1.1 Criterios diagnósticos y estadísticos

A lo largo de la historia siempre ha imperado la necesidad de confeccionar una clasificación clara y útil de los trastornos mentales. Pero se han generado grandes controversias acerca del método más óptimo para su organización y la selección de cuáles deberían incluirse.

Los rasgos definitorios que han originado las diversas nomenclaturas atienden al énfasis en el que su objetivo principal: clínico, de investigación o estadístico, se asienta como rasgos definitorios claves, siendo los más comunes: fenomenológico, etiológico y curso.

Debido a que la historia de la clasificación es de gran extensión, vamos a hacer un pequeño recorrido entre los criterios diagnósticos y estadísticos principales.

3.1.1.1 American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAMD/ AAMR/ AAIDD) 1959/ 1992/2002/2010

En 1959, La *American Association of Mental Deficiency (AAMD)* propone en su 5ª edición una nueva definición de deficiencia mental (DF) aceptada por Herber (1959), que considerando tres componentes principales que engloban la definición: funcionamiento intelectual inferior al promedio¹¹, originado durante el periodo de desarrollo y asociado con el deterioro de la conducta adaptativa. Esta última característica constituye el elemento esencia de esta nueva propuesta ante la inclusión de un doble criterio de funcionamiento intelectual reducido y la adaptación social deteriorada. Esto generó cambios, y favoreció que se fuera eliminando la visión pesimista de la DF como incurable y su origen meramente constitucional o físico.

Bajo su compromiso de formular y de difundir información y guía de buenas prácticas que reflejen la comprensión, definición, diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos individualizados en el campo de la discapacidad intelectual (Verdugo, M.A., 2003) se han producido cambios en su denominación. Actualmente es conocida como

¹¹ El *funcionamiento intelectual* se refiere a un rendimiento más bajo de una desviación típica de la media de la población, considerando el grupo de edad. Correspondiendo en el *Stanford- Binet* a 16 puntos de la media del CI y en las Escalas de Wechsler a 15 puntos del CI

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), anteriormente denominada *American Association on Mental Retardation (AAMR)*.

En 1992 la AAMR forma una Comisión de Clasificación y Terminología en DF, elaborando la 9ª edición (Luckasson et al.1992). Se introduce el modelo de funcionamiento humano fundamentado en las necesidades e intensidades de los apoyos, esto supuso un cambio de paradigma en la conceptualización modificando el epíteto de DM por retraso mental (RM), abarcando la interacción con el entorno y las habilidades adaptativas como elementos claves que engloba la discapacidad, y por lo tanto, no se centraría tan solo en la persona (Izuzquiza y Cerrillo, 2010). Por lo tanto, se establecen tres dimensiones básicas en la nueva definición propuesta: capacidades (inteligencia y conducta adaptativa), entorno (hogar, trabajo y escuela) y funcionamiento.

El nuevo término, RM, no solo es aceptado y utilizado por la AAIDD (1992- 2002), también por la OMS en el CIE-10 (2005) y la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) en el DSM-IV (2000). Refleja un nuevo enfoque multidimensional de evaluación que se comprende de tres pasos: diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyo, en base a las cuatro dimensiones propuestas (definidas en el cuadro).

Se producen variaciones en cuanto a las dimensiones de apoyo y las habilidades adaptativas definidas en el sistema de 1992, que se verían parcialmente modificadas y complementadas con el modelo del 2002.

Cuadro 9. Comparación de las dimensiones y habilidades adaptativas de las ediciones 1992 y 2002.

| | 1992 | 2002 |
|--------------------|---|--|
| Dimensiones | <ul style="list-style-type: none"> - Dimensión I: funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas - Dimensión II: consideraciones psicológicas y emocionales - Dimensión III: consideraciones físicas, de salud y etiológicas | <ul style="list-style-type: none"> - Dimensión I: habilidades intelectuales - Dimensión II: conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas) - Dimensión III: participación, interacción y roles sociales |

| | | |
|------------------------------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Dimensión IV: Consideraciones ambientales | <ul style="list-style-type: none"> - Dimensión IV. Salud (física, mental y etiología) - Dimensión V: contexto (ambientes, cultura) |
| Habilidades adaptivas | <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación - Autocuidado - Vida en el hogar - Habilidades sociales - Utilización de la comunidad - Autodirección - Salud y seguridad - Habilidades académicas funcionales - Ocio - Trabajo | <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades adaptativas conductuales: lenguaje, lectura y escritura, conceptos sobre el dinero y autodirección. - Habilidades adaptativas sociales: interpersonal, responsabilidad, autoestima, no ceder a la manipulación y no ser ingenio. - Habilidades adaptativas practicas: actividades cotidianas, instrumentales y habilidades ocupacionales |

Adaptado de los modelos 1992 y 2002 de la AAIDD

La diferencia principal que atañe a los dos modelos va vinculado al avance en la planificación del sistema de apoyos, ofreciendo nuevas estrategias para la estimación de los mismos. A su vez, la definición de la última propuesta establece un modelo funcional en el que los elementos claves eran las capacidades, entornos y funcionamiento, y se otorga ese enfoque multidimensional a la hora de diagnosticar, clasificar y establecer el perfil de los apoyos.

En el año 2010 publica su 11ª edición de su manual titulada *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*, utilizando por primera vez el término de discapacidad intelectual y definiéndola como (Luckasson et al., 2002, pág. 8): “limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, manifestada en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años”. Este constructo actual de la discapacidad se sustenta en el ajuste de las capacidades de la persona y el contexto, y se establece como premisas básicas que amparan esta definición:

- Se debe tener en cuenta el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura a la hora de establecer las limitaciones en el funcionamiento.
- La diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales, son aspectos relevantes a tener en cuenta a la hora de realizar una evaluación.
- En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.
- Es importante la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.
- Los apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo mejoraran el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual.
- El constructo actual ve la discapacidad como el ajuste entre las capacidades de la persona y el contexto en que esta funciona.

Enfatiza el Coeficiente Intelectual (CI) como elemento relevante para determinar limitaciones significativas, estableciendo dos desviaciones típicas por debajo de la media el diagnóstico de discapacidad intelectual, así como, el de la conducta adaptativa. Definiendo dichas categorías:

- **Habilidades conceptuales:** lenguaje, lectura y escritura, y conceptos asociados al dinero, el tiempo y los números
- **Habilidades sociales:** competencias interpersonales, responsabilidad, autoestima, no ceder a la manipulación, cautela, conocimiento y aplicación de reglas sociales establecidas, evitar la victimización y capacidad para resolver problemas sociales.
- **Habilidades prácticas:** actividades de la vida diaria (higiene personal), competencias ocupacionales, uso del dinero, seguridad, salud, autonomía en el transporte, horarios/ rutinas y el uso del teléfono.

Supuso un cambio respecto al modelo de 1992 en cuanto al paradigma de los apoyos que no se limita en las necesidades para brindarles los sustentos necesarios y en el CI, que también sufre cambios en cuanto al porcentaje.

3.1.1.2 American Psychiatric Association (DSM- IV) 2000

El impulso inicial que subyace de la creación de este criterio es la necesidad de recogida de información de tipo estadístico. Por ello la *American Psychiatric Association* (APA) en colaboración con la *New York Academy of Medicine* elaboran una nomenclatura

psiquiátrica aceptable para todo el país, aunque se limitaba a enfermedades psiquiátricas y neurológicas graves (Pichot, 1995).

En 1952, y como variante del CIE-6, desarrollan la primera edición del *Diagnostic and Statistical Manual: Mental Disorders* (DSM-I), que se constituye como el primer manual oficial de trastornos mentales con utilidad clínica atendiendo la visión psicobiológica¹² de los mismos. La siguiente publicación no dista de cambios y se aúna al CIE-8, atendiendo a una salvedad, la desaparición del término reacción. No fue hasta 1980 con la publicación del DSM-III, junto a la elaboración del CIE-9, que se introducen aspectos relevantes en cuanto a innovaciones metodológicas como criterios diagnósticos explícitos, un sistema multiaxial y un enfoque descriptivo. Debido a una serie de inconsistencias en el sistema y falta de claridad en los criterios diseñados se realizaron oportunas correcciones que originaron el DSM-III-R (Valdés, 1995).

De un desarrollo más profundo de las revisiones justificadas mediante una base racional y una revisión sistemática de datos empíricos resulta el DSM-IV. Con el objetivo de favorecer su utilidad, se ha simplificado y clarificado los tipos de criterios, se ha establecido mayor equilibrio entre la tradición histórica y existe una mayor compatibilidad con el CIE-10, aunque los expertos argumentaban una mejor consideración de este. Ante esta insatisfacción se realiza replanteamiento y surge el DMS-IV-TR (2000), y aborda el concepto de retraso mental con gran similitud al publicado por AAIDD, en cuanto a los criterios diagnósticos establece: funcionamiento intelectual por debajo del promedio (CI de aproximadamente 70 o menor), déficit en el funcionamiento adaptativo y comienzo antes de los dieciocho años. Este manual a su vez establece cinco grados de gravedad en el retraso mental atendiendo el criterio del funcionamiento intelectual medido a través del CI (Izuzquiza y Cerrillo, 2010)

La publicación data de 2013, una edición muy elaborada y esperada debido al tiempo de trabajo que ha conllevado, DSM-V. Aunque las críticas que suscita esta edición son muy variadas, desde la tendencia a la reificación de los trastornos, la mala redacción del texto hasta la falta de claridad en algunos criterios (Rodríguez, Senín y Perona, 2014). Se producen cambios significativos ya que se rebajan los requisitos para cumplir algunos diagnósticos, se incorporan nuevos trastornos, incluye variantes de comportamientos

¹² Adolf Meyer (1950), establece que los trastornos mentales representan reacciones de la personalidad a factores psicológicos. Sociales y biológicos

normales, entre otros argumentos (Frances, 2010; George y Regier, 2013). Como elemento relevante es la inclusión de cambios asociados a la organización del trastorno atendiendo a su aparición en el ciclo vital.

3.1.1.3 Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE- 10) 1992

La Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud es un manual publicado por la OMS, cuya misión está dirigida en fines estadísticos relacionados con la mortalidad y morbilidad a nivel internacional.

Como ya hemos hecho mención en 1992 publica su 10ª versión conocida como CIE-10, definiendo discapacidad intelectual como (OMS, 1992):

La presencia de un desarrollo mental incompleto, detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones concretas de cada época del desarrollo y que contribuyen al nivel global de la inteligencia, tales como las funciones cognoscitivas, las del lenguaje, las motrices y la socialización. La discapacidad puede ir acompañada de cualquier otro tipo de problema somático mental (pág. 277).

Comparándola con la última clasificación de la AAMR, podemos observar que no difiere cuantiosamente, aunque existen diferencias significativas como los diferentes grados de RM que tienen un corte de puntuaciones de CI exacto, a su vez, establece la edad mental máxima que pueden alcanzar los sujetos según los diferentes grados Castanedo, 1999 (citado en Cayo y Lidón, 2016 pág. 71).

Se tendría que poner especial atención al diagnóstico de la discapacidad intelectual que atiende a tres criterios de clasificación (García, Pérez y Berruezo, 2005, pág. 21):

- Para evaluar la inteligencia es necesario tener en cuenta varias capacidades, ya que un sujeto puede manifestar un déficit importante en una determinada área o una capacidad mayor en otra.
- Para confirmar el diagnóstico es necesaria la existencia de un deterioro del rendimiento intelectual del sujeto, lo que disminuirá su capacidad para adaptarse a distintas situaciones de la vida cotidiana.
- Para asignar a los sujetos a las distintas categorías diagnósticas se aplican de forma individual test de inteligencia estandarizados y se procede a la clasificación de los sujetos en función del CI obtenido.

La crítica más común a este modelo es su marco carácter clínico, como consecuencia de su limitación a la hora de tener en cuenta el sistema de apoyos e intervenciones dirigidos a la mejora de la calidad de vida de la PCD. Como respuesta a estos comentarios se produce una nueva propuesta que produce modificaciones que complementarían la del sistema del CIE- 10 (Royal College of Psychiatricians, 2001; Salvador, et al., 2002). Recibiendo el nombre de *Diagnosis-Criteria for Learning Disabilities (DC-LD)*, CIE-20, que mejora los criterios para el diagnóstico de la discapacidad intelectual, teniendo en cuenta tres ejes: nivel, causas y trastornos psiquiátricos.

Este cambio en los criterios supuso un avance que mejoró la evolución de la discapacidad intelectual, aunque sigue inmerso en un carácter muy clínico.

3.1.1.4 Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) 2001

Con el objetivo de brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de los estados de la salud, se realiza un trabajo conjunto entre la Red de Habla Hispana en Discapacidad (RHHD), impulsado por la OMS, La Red de Discapacidad y Rehabilitación de América Latina y el Caribe, y de la Red Española para la Clasificación y Evaluación de la Discapacidad (RECEDIS) promovida por el Instituto de Migraciones y Servicios Sociales España (IMSERSO, España) (CIF, versión abreviada, 2001, pág. 3). Constituyendo una revisión de la CIDDM en 1980, y tras múltiples revisiones y adaptaciones al contexto actual, es aprobada para su empleo a nivel internacional en 2001.

Esta clasificación define componentes relacionados con la salud y algunas unidades que atienden a la “*salud del bienestar*”, pudiendo establecerles ambas como los dominios incluidos en la CIF. Que son escritos desde la perspectiva corporal, individual y mediante dos listados básicos: funciones y estructuras corporales; y actividades- participación. El primer elemento comprende cuatro constructos, y la segunda uno, a su vez, la clasificación consta también de categorías o unidades de clasificación, y de niveles, que ofrecen indicadores para la graduación de los niveles en categorías. Estos conceptos reemplazan a las denominaciones anteriores como deficiencia, discapacidad y minusvalía Vázquez- Baquero, 2001 (citado en Vidal et al., 2007)

Una contribución significativa fue todo su despliegue terminológico que favoreció la promoción de intervenciones más eficaces que identificaban los niveles de

funcionamiento del individuo atendiendo a criterios personales y factores contextuales y ambientales, y no limitándose a una simple clasificación del mismo. Encaminado al modelo multidimensional del funcionamiento humano y una noción socio-ecológica a la hora de abordar la discapacidad intelectual (Schalock, 2009) El aspecto más relevante que subyace es la concepción interactiva de la discapacidad promoviendo una definición multidimensional que potencia un enfoque bio-psico-social (OMS, 2001, pág. 22): *“la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social”*

Esta herramienta permite reconocer las capacidades y cualidades de la persona, no limitándose a la discapacidad que presenta, y favoreciendo la eliminación de la caracterización y el estigma en base a sus deficiencias, limitaciones o restricciones. Por lo tanto, el hándicap reside en que no clasifica a las personas como tales, sino en que clasifica las características de la salud de las personas atendiendo al contexto y teniendo muy presente las situaciones individuales de sus vidas.

3.2 Factores de la Discapacidad Intelectual

Centrándonos en la AAIDD como herramienta más representativa a nivel internacional en el campo de la DI. Englobado por la visión social que impera en su edición del 2002 establece una serie de factores de riesgo¹³ desde una perspectiva multifactorial de la etiología de la discapacidad intelectual (AAMR, 2002, pág. 160):

Cuadro 10. Factores de riesgo de la discapacidad intelectual

| Momento | Biomédicos | Sociales | Conductuales | Educativos |
|-----------------|--|--|--|--|
| Prenatal | Trastornos cromosómicos Trastornos asociados a un único gen Síndromes Trastornos metabólicos Disgénesis cerebrales | Pobreza Malnutrición maternal Violencia doméstica Falta de acceso a cuidados prenatales | Consumo de drogas por parte de los padres Consumo de alcohol por parte de los padres Consumo de tabaco por parte de los padres | Discapacidad cognitiva sin apoyos, por parte de los padres Falta de apoyos para la paternidad |

¹³ Factores de riesgo: es cualquier rasgo, característica o exposición de un individuo que aumente su probabilidad de sufrir una enfermedad o lesión (OMS, 2016)

| | | | | |
|------------------|--|--|--|---|
| | Enfermedades maternas Edad parental | | Inmadurez parental | |
| Perinatal | Prematuridad Lesiones en el momento del nacimiento Trastornos neonatales | Falta de cuidados en el momento del nacimiento | Rechazo por parte de los padres a cuidar al hijo Abandono del hijo, por parte de los padres | Falta de informes médicos sobre servicios de intervención tras el alta médica |
| Posnatal | Traumatismo craneoencefálico Malnutrición Meningoencefalitis Trastornos epilépticos Trastornos degenerativos | Hijo con deficiencias-cuidador Falta de adecuada estimulación Pobreza familiar Enfermedad crónica en la familia Institucionalización | Maltrato y abandono infantil Violencia doméstica Medidas de seguridad inadecuadas Deprivación social. Conductas problemáticas del niño | Deficiencias parentales Diagnóstico tardío Inadecuados servicios de intervención temprana Inadecuados servicios educativos especiales Inadecuado apoyo familiar |

Tomado de AAMR (2002, pág. 160)

Estos factores no son estáticos, ya que interactúan en el tiempo, englobando la vida del individuo como a través de generaciones de padre a hijo. Cabe mencionar que con buena lógica, la AAMR ha obviado la inclusión de la simple enumeración de etiologías existentes, a diferencia de lo que hizo en 1992, y ha relacionado eficazmente la etiología con la prevención (Verdugo, 2003, pág.13)

Reiterando el punto anterior, el proceso de evaluación de la DI consta de tres funciones: diagnóstico, clasificación y planificación de los apoyos, siempre teniendo presente el propósito que se persigue. Centrándonos en este último punto, la edición del 2002 que establece como se transfiere a los apoyos preventivos en relación a los factores etiológicos.

3.2.1 Sistemas de apoyos a personas con discapacidad intelectual

Los apoyos tienen una especial relevancia a la hora de realizar una evaluación de la PCDI, ya que nos revelará datos claves como el tipo¹⁴ y la intensidad¹⁵ de los apoyos que necesita, y la AAMR define apoyo como (2002, pág.186): “*recursos y estrategias cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal y que mejoran el funcionamiento individual*”. Para la evaluación y la planificación de los apoyos se establecen cuatro pasos: identificación de áreas de apoyos relevantes, identificación de actividades de apoyos relevantes para cada área de apoyo, evaluación del nivel o intensidad de las necesidades de apoyos y redacción del plan de apoyos individualizado para reflejar a la persona.

Cuadro 11. Cuatro pasos para la evaluación y la identificación de los apoyos

| Paso | Identificación | Características |
|---------|---|---|
| Primero | Identificación de áreas de apoyo relevantes | Desarrollo humano; enseñanza y educación; vida en el hogar; vida en la comunidad; empleo; salud y seguridad; conductual; social; protección y defensa |
| Segunda | Identificación de actividades de apoyo relevantes | Preferencia e intereses del individuo; actividades en las que la persona participara con mayor probabilidad; lugares en los que la persona participará con mayor probabilidad |
| Tercera | Evaluación del nivel o intensidad de las necesidades de apoyo | Frecuencia; momentos de apoyo diario; tipos de apoyo |
| Cuarta | Redacción del PIA para reflejar a la persona | Intereses y preferencias del individuo; áreas y actividades requeridas de apoyo; lugares y |

¹⁴ Cuando hablamos de tipo, hace referencia a la identificación de los apoyos con las cinco dimensiones existentes: habilidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacción y roles sociales, y salud.

¹⁵ Identifica las intensidades de apoyo que pueden requerir los individuos (AAMR, 2002, pág. 187- 189):

- Intermitente: apoyo “cuando sea necesario”, de naturaleza episódica y de corto plazo.
- Limitado: la intensidad caracterizada por su consistencia a lo largo del tiempo, se ofrece por un tiempo limitado pero sin naturaleza intermitente.
- Extensos: implicación regular en al menos algunos ambientes, que pueden durar toda la vida. Se requieren apoyos extensos y limitados en el tiempo.
- Generalizados: caracterizados por su constancia, elevada intensidad, provisión en diferentes ambientes, que pueden durar toda la vida.

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>actividades en los que la persona participará con mayor probabilidad; funciones de apoyo específicas que responden a las necesidades de apoyo identificadas; énfasis en los apoyos naturales; personas responsables de proporcionar la(s) función(es) de apoyo(s); resultados personales; plan para supervisar la provisión de los apoyos y sus resultados</p> |
|--|--|---|

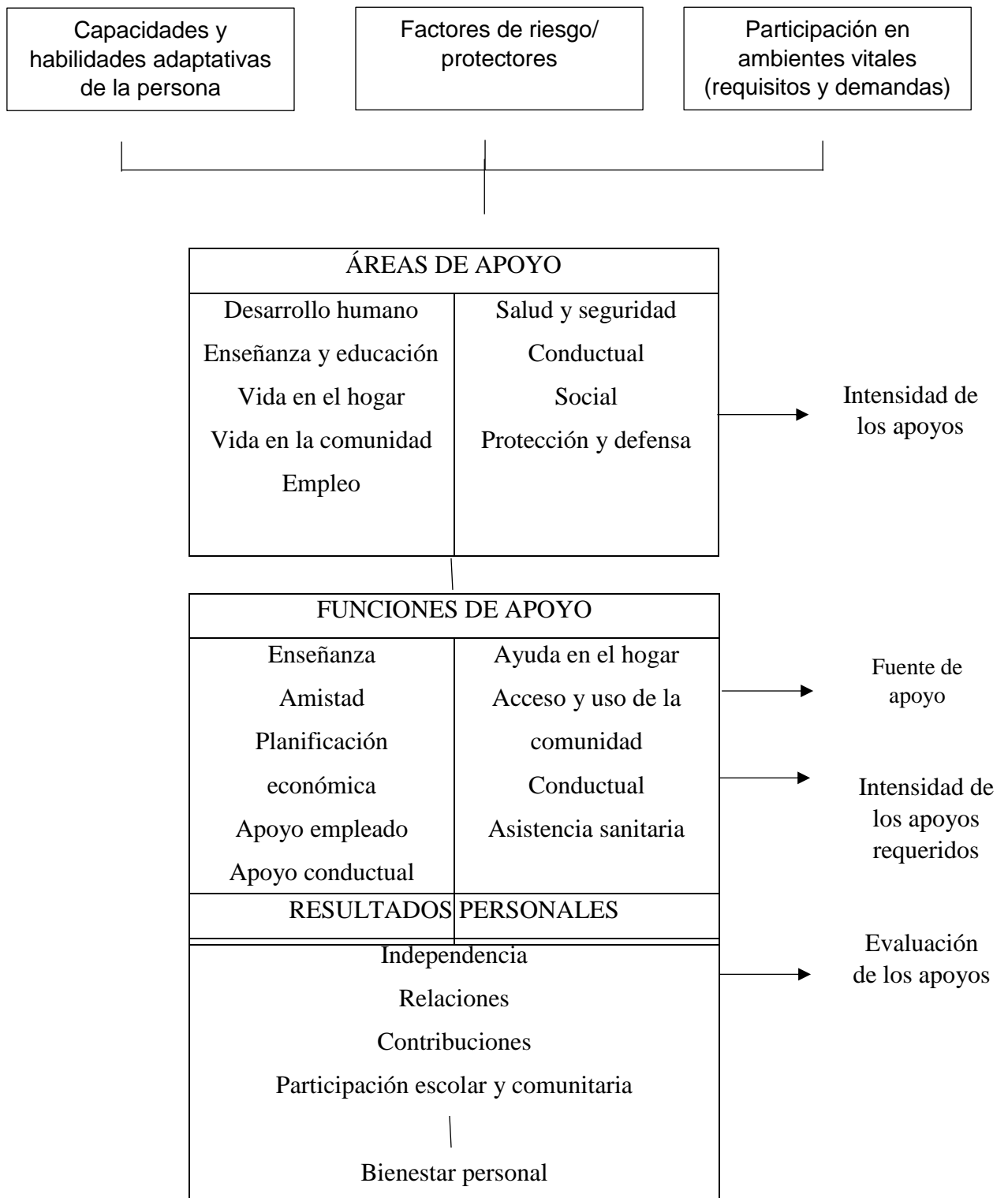
Adaptado de la AAMR (2002, pág.186)

Es fundamental la comprensión de esta nueva concepción que vincula el diagnóstico de la persona con los apoyos que necesita, ya que elimina esa concepción de que las capacidades y necesidades de la persona era proporcionada por el CI, y como a partir de ese porcentaje se deducía la estructura de servicios y la programación para la intervención.

A su vez, la vinculación tan importante que mantiene con el contexto, y además, también debemos identificar las necesidades y riesgos, así como recursos y capacidades y problemas y amenazas, para el resultar en soluciones u oportunidades. Siendo relevante el trabajo interdisciplinar para unos resultados óptimos.

Esto radica en una nueva concepción que enfatiza un perfil de apoyos individual, es que no excluye que un mismo apoyo pueda ser útil para diferentes personas, pero el perfil completo de apoyos habrá de ser personal e intransferible, así como cambiante a lo largo del itinerario de la persona (Fantova, 2000, pág.5). Cuyos estándares de apoyos más relevantes pueden concretarse en (AAMR, 2002, pág. 198): *“entornos integrados, las actividades de apoyo están relacionadas con la persona, los apoyos con coordinados y el uso de apoyos puede fluctuar durante diferentes etapas de la vida”*.

Figura 8. Modelo de apoyos para personas con discapacidad intelectual



Tomado de AAMR (2002, pág. 182)

El modelo del 2010 sigue en la misma línea, introduciendo elementos de referencia en relación al sistema de apoyos, esto conllevó nuevas posibilidades que garantizaran una evaluación e intervención más eficaz de los individuos con discapacidad intelectual. Realizando aportes tan relevantes para el desarrollo de un PIA centrado en la persona como la Escala de Intensidad de Apoyos (SIS) (2004), esta misma fue adaptada por Verdugo et al., (2007), adoptando un enfoque ecológico. Complementado a este instrumento se han publicado otros que evalúan la calidad de vida de las PCDI, un ejemplo de ello la publicación de Schalock (2009)

A modo de conclusión, entendemos los apoyos como un mecanismo que mejora la calidad de vida de las personas, a su vez, es necesario no solo conocer, sino tener en cuenta los valores y principios de cada individuo, debido a que son elementos necesarios a la hora de establecer unos apoyos adecuados que acompañen el proyecto de vida (Van Loon, 2009)

3.3 Calidad de vida y discapacidad intelectual

El recorrido del concepto a lo largo de los años ha fortalecido que sea evaluado sobre la base de medidas subjetivas y objetivas, ya que la calidad de vida de las personas está influida por factores medioambientales y personales, al unísono por la interacción de ambos. De tal forma, el constructo de calidad de vida genera gran interés en general a toda la población y es considerado un bien muy preciado ante la aspiración que sustenta la mejorar las condiciones vida.

La vinculación del concepto de calidad de vida al campo de la discapacidad intelectual atrajo cambios, favoreciendo el establecimiento de dimensiones básicas e indicadores asociados. Este cambio se fundamentó en el hecho de que *“la calidad de vida es más un fenómeno multidimensional que un rasgo individual o un estado vital singular”* (Van Loon, 2009, pág.41). Persistiendo en los apoyos individuales se traducirían en una herramienta que favorecen alcanzar una mejor calidad de vida.

3.3.1 Concepción de la calidad de vida

En primer lugar nos vamos a centrar en comprender el significado semántico de la palabra, así pues, al hablar de *“calidad”* se hace referencia a excelencia asociada a características humanas como la felicidad y satisfacción. Cuando nos referimos a *“vida”*, el concepto concierne a la misma esencia, a aspectos humanos especiales de la existencia humana (Lindstrom, 1992; Schalock y Verdugo, 2003). Tal y como menciona Vega

(2011, pág.84): *“Si bien el sentido semántico ha permanecido invariable en las últimas décadas, su comprensión y uso ha evolucionado considerablemente”*

En un inicio el concepto de calidad de vida se basaba en establecer indicadores sociales, con dos objetivos centrales: medir objetivamente y ser normativos para una población o grupo. No fue hasta la década de los 60 del siglo XX cuando empieza a tomar relevancia y empieza a expandirse por diversos ámbitos: economía, educación, salud, política y en el mundo de servicios en general (Gómez- Vela y Sabe, 2000, citado en Vega, 2011).

Es originario de la medicina, pero pronto se expandió a la sociología y la psicología, pudiendo concretar dos fases relevantes que atienden a la creación y desarrollo de la concepción del Estado y de Estado de Bienestar (Brid et al., 2010). En el ámbito de la discapacidad cobra relevancia en la década de los 80, y Schalock et al., (2007) establecen cuatro razones principales por la que se adopta esta terminología:

- El concepto capta la nueva visión de las personas con discapacidad en cuanto a autodeterminación, inclusión y empoderamiento. Se convierte en un vehículo para alcanzar estas metas.
- Aporta un lenguaje común que refleja objetivos como la normalización, la desinstitucionalización la integración.
- Concepto coherente con la revolución de la calidad de los productos y de los resultados.
- Es congruente con las expectativas de los destinatarios de servicios y apoyos, quienes esperan que éstos influyan de manera significativa en sus vidas

En la década de los 90 se empieza a realizar un abordaje más específico del concepto de calidad de vida, así como en sus dimensiones y su integración en las diversas áreas del conocimiento. Es reciente la referencia sensibilizadora que deriva del concepto y la orientación del individuo centrado en la persona y en el ambiente (Vega, 2011). Promoviendo un constructo social que busca el mejorar el bienestar de la persona y contribuir al cambio social. Tal y como mencionan Schalock, et al., (2002) el concepto de calidad de vida se ha ido constituyendo como un tema unificador que ha promovido que en la actualidad exista un lenguaje común y un marco sistemático que otorga conceptos y principios asociados.

Centrándonos en la interacción recíproca que presenta el concepto de calidad de vida y las PCDI, se pueden concretar cinco principios (Schalock et al., 2002 citado en Vega, 2011, pág. 84-85)

- A la hora de aplicar el concepto de calidad de vida el objetivo principal que deriva del mismo es mejorar el bienestar personal.
- A la hora de aplicar el término se debe tener en cuenta tanto la herencia cultural como étnica del individuo.
- Todo programa que tenga como misión la mejora de la calidad de vida debe contribuir al cambio a nivel personal, de programas, comunidades y naciones.
- La aplicación del concepto debe permitir mejorar el control personal y las oportunidades individuales en relación con sus actividades, intervenciones y ambientes.
- Calidad de vida debe ocupar un papel prominente recogiendo evidencia y especialmente identificando los predictores de una vida de calidad y del impacto de los recursos destinados a potenciar los efectos positivos.

Existe acuerdo entre la mayoría de los autores sobre las dimensiones que atiende el concepto de calidad de vida, entendiéndolo como el conjunto de factores que constituyen el bienestar personal. Desde la perspectiva multidimensional del concepto se establecen ocho dimensiones, ampliamente validadas en diferentes estudios interculturales (Schalock y Verdugo (2002) y Schalock et al., 2005): bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos humanos. Numerosos estudios, destacando Schalock (2007), han demostrado que existen tres factores que revisten estas dimensiones: independencia, participación y bienestar.

Centrándonos en las personas con discapacidad intelectual es difícil concretar con tanta exactitud las dimensiones que comprenden la calidad de vida de este colectivo (Vega, 2011), especialmente con aquellas personas que tienen dificultades a la hora de comunicar sus necesidades, deseos o nivel de satisfacción con sus condiciones de vida. En cuanto a los indicadores de calidad de vida, entendiéndolo por ello (Van Loon, 2009, pág. 41): *“las percepciones específicas de una dimensión de comportamientos y condiciones que proporcionan una indicación del bienestar de la persona”*, autores han establecido los más comunes para cada una de las ocho dimensiones básicas mencionadas en las áreas de

educación, educación especial y discapacidad intelectual, con la finalidad de evaluar los resultados personales asociados a la calidad de vida (tabla 11)

Cuadro 12. Factores y dimensiones de la calidad de vida

| Factores | Dimensiones | Indicadores <i>Ejemplo de calidad de vida</i> |
|-----------------------------|----------------------------|---|
| Independencia | Desarrollo personal | Educación, habilidades personales, comportamiento adaptativo |
| | Autodeterminación | Elecciones/decisiones, autonomía, control personal, objetivos personales |
| Participación social | Relaciones interpersonales | Redes sociales, amistades, actividades sociales, interacciones, relaciones |
| | Inclusión social | Integración y participación en la comunidad, papeles comunitarios, apoyos humanos (respeto, dignidad, igualdad) |
| | Derechos humanos | Legales, (acceso legal, tratamiento legal justo) |
| Bienestar | Bienestar emocional | Seguridad, experiencias positivas, Experiencias, satisfacción, autoconcepto, ausencia de estrés |
| | Bienestar físico | Estado de salud Estado nutricional Ocio/ejercicio físico |
| | Bienestar material | Situación financiera, estatus laboral, vivienda, posesiones |

Adaptado de Van Loon (2009, pág.42)

Diversos estudios (Kraemer, McIntyre y Blaar, 2003; Schalock y Keith, 1993; Schalock, et al., 1994) coinciden en la relación de los indicadores y dimensiones de la calidad de vida atendiendo al nivel de funcionamiento. Por lo tanto, del ámbito de la discapacidad

intelectual subyacen problemas a la hora de evaluar la calidad de vida, como son: el bajo nivel de funcionamiento y la falta de experiencias vitales u oportunidades, pero esto no debe ser visto tan solo como un déficit, hay que orientarlo al estímulo que promueva el desarrollo de nuevos métodos y técnicas que logren establecer la calidad de vida de las personas.

3.3.2 Modelos teóricos

Vamos a hacer un recorrido a lo largo de los años sobre los diferentes modelos teóricos propuestos. Iniciando por aquellos que lo abordan desde su concepción teórica como un concepto holístico que no se centra en un único momento temporal (Brown 1988; Timmons y Brown, 1997) y que si bien comenzó teniendo un significado abstracto, ha ido evolucionado hacia una concreción en los últimos años (Borthwick- Duffy, 1992; Schalock y Verdugo, 2002/2003).

3.3.2.1 Modelo de Brown y colaboradores (1989)

En este modelo creado en sus inicios para validar proveedores de servicios de personas con discapacidad y no validado empíricamente, define calidad de vida como: *“la discrepancia entre los logros de una persona y sus necesidades y deseos insatisfechos. Así como, el grado en que la persona incrementa el control sobre su entorno”*. Propuesto en 1989 por Brow, Bayer y MacFarlane, consiste una combinación entre medidas objetivas y subjetivas de la persona, a la que se incorpora una serie de factores del macro y micro¹⁶ sistema que influyen en el bienestar de la persona.

3.3.2.2 Modelo procesual de Goode (1989-1991)

Para el autor la calidad de vida es producto de la relación de la persona con el contexto, donde interaccionan variables tanto objetivas como subjetivas, y por lo tanto, pone énfasis en la evaluación de ambas. Cuando aborda la discapacidad sus estudios están influenciado por planteamientos etnometodológicos, defendiendo el conocimiento profundo de las personas y circunstancias que lo rodean. Todo ello abordado desde una metodología observacional, considerada idónea para poder abordar las experiencias subjetivas que derivan del mismo.

¹⁶ A nivel macro proponen el clima económico y político nacional, las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad y la existencia o no de apoyos. A nivel de microsistema se contemplan la seguridad del vecindario y las posibilidades de crecimiento que brindan el lugar de trabajo y las actividades de ocio.

3.3.2.3 Modelos Borthwick- Duffy (1992)

Este autor propone tres modelos conceptuales de calidad de vida y que en consonancia con Felce y Perry (1995), se resume como sigue:

- 1) Calidad de vida entendida como las condiciones de vida de una persona, es decir, es la suma de una gama de condiciones de vida objetivamente evaluables experimentadas por una persona.
- 2) Entendemos por sinónimo de calidad de vida la satisfacción personal. La satisfacción personal será el resultado de los estándares estipulados con las condiciones de vida de cada sujeto que generaran el sentimiento de satisfacción.
- 3) Entendida como la combinación de componentes objetivos y subjetivos.

3.5.2.4 Modelo de Campbell et al., (1976)

De acuerdo a este modelo, las personas en cada uno de los dominios de su vida juzgan objetivamente las situaciones que de ellos subyacen, y realizan una comparación con las normas basadas en las aspiraciones y expectativas presentes. Entendiéndolo como la combinación que se da entre las condiciones de vida y la satisfacción personal, que se pondera en una escala de valores, aspiraciones y expectativas personales (Felce y Perry, 1995)

El modelo conceptual va ligado a un sentimiento de bienestar, de participación positiva y de logro de oportunidades personales. Estos autores agrupan en cuatro dimensiones los indicadores contemplados:

- **Bienestar físico:** compuesto por la salud, aptitud física, movilidad y seguridad personal.
- **Bienestar social:** esta dimensión incluye dos subdimensiones, la primera de ellas relacionada con las relaciones, y la segunda, a las actividades en la comunidad, la aceptación y el apoyo.
- **Bienestar material:** que incluye ingresos, vivienda, pertenencias, alimentación, transportes, vecindario y seguridad económica.

- **Desarrollo personal:** la que comprende el afecto, humor, satisfacción, autoestima, dignidad y ciencias religiosas.

Este modelo por lo tanto, incluye un aspecto novedoso al integrar indicadores objetivos y subjetivos en las dimensiones propuestas. Considera necesario que para poder interpretar los indicadores es necesario tener en cuenta el marco de referencia de la persona, sus experiencias, circunstancias, así como su personalidad.

Concluye elaborando una estructura de las dimensiones de la calidad de vida, las cuales deben satisfacer dos criterios: en primer lugar, tener en cuenta que la vida es un proceso complejo, y en segundo lugar, reflejar de un modo comprensivo los aspectos relevantes para las personas.

3.3.2.5 Modelo de Ajuste Comunitario de Halpern, Close y Nelson (1986)

Se refieren al “*ajuste comunitario*” a la hora de agrupar cuatro dimensiones y variables específicas que subyacen de las comunidades, dirigido a las PCD y su participación en las comunidades:

- **Ocupación:** estatus laboral, ingresos e integración de PCD.
- **Contexto residencial:** confort, calidad del vecindario y acceso a recursos comunitarios.
- **Apoyo social:** seguridad.
- **Satisfacción personal:** autosatisfacción, satisfacción general y satisfacción con el programa o con el servicio que se recibe.

Las principales aportaciones de este modelo es que combina medidas objetivas y subjetivas, y se concretan en la interacción entre la persona y el ambiente. En cuanto a sus limitaciones, podríamos situarla en el número reducido de variables para cada dimensión propuesta, generando una limitación en la validez de su contenido (Vega, 2011, pág. 95)

3.3.2.6 Modelo de Cummins (2000)

Se desarrolla a través de un enfoque multidimensional, que posibilita la medición de la calidad de vida tanto de una dimensión objetiva (referido a la norma) como subjetiva (la propia percepción), y combina los elementos en función de la importancia que de la persona a cada uno de estos dominios.

Destacamos el carácter comprensivo, a la hora de plantear una definición global y única de lo que es calidad de vida, la cual es aplicable a todos los individuos de la población, independientemente de las características que estos presenten. Esta definición abarca las expectativas individuales y los valores que están influenciados por la edad, la época, los antecedentes sociales, comparación entre iguales y las creencias personales que determinarían el grado de satisfacción. Tal y como menciona Vega (2011, pág. 96): *“es posible obtener dos valoraciones de calidad de vida que miden además diferentes niveles, puesto que la parte objetiva tiene un carácter normativo y social, mientras que la parte subjetiva se mide individualmente”*

Plantea el Modelo Teórico de la Homeostasis de la Calidad de Vida Subjetiva, según el cual, (Vega, 2011, pág.98):

La capacidad genética primaria (personalidad), se integra con un sistema de amortiguadores internos (control, autoestima, optimismo) mediados a su vez por unos determinantes de tercer orden (medio ambiente) que tienen como objetivo mantener el rendimiento con pocas variaciones a pesar de la experiencia de la persona con el medio.

Se incorpora tres ramas de las ciencias que abarca la economía, medicina y las ciencias sociales. Aunque cada una de ellas plantea el concepto de calidad de vida desde un punto de vista diferente, promovido por los teóricos inmersos en cada una de estas áreas que expresan como debe ser conceptualizada (Uzuar, Caqueo- Urizar, 2012)

A su vez, reafirma la adaptación de las personas a factores cambiantes, los cuales intentarán adaptarse manteniendo o lograr un nivel de bienestar, aunque también afirma que los dominios de calidad no vida no cubran todos los factores que la persona evalúa en ese juicio valórico genérico.

3.3.2.7 Schalock y Verdugo (2002/ 2003)

Estos autores plantean una nueva concepción y asumen un triple sistema que aborda las dimensiones e indicadores del concepto de calidad de vida, la clasificación y el significado de cada uno de los sistemas es la siguiente:

- **Microsistema:** se trata del ambiente social inmediato que afecta directamente a la vida de la persona (familia, hogar y compañeros entre otros).
- **Mesosistema:** abarca el vecindario, la comunidad y las organizaciones que afectan directamente al funcionamiento del microsistema.

- **Macrosistema:** atiende a patrones generales de la cultura, las tendencias que existen en la sociedad, los sistemas económicos, los valores y el significado de las palabras y otros conceptos.

Shalock y Verdugo (2003) abordan todos los elementos que se han expuesto anteriormente, y cree conveniente tener en cuenta todos los ámbitos de la vida que atiende a la PCDI. Plantean la necesidad de comprender mejor las carencias de este colectivo con el objetivo de ofrecer unos apoyos adaptados y mejorados, con la finalidad de mejorar la calidad de vida de la persona. Defienden la necesidad de un proceso mixto en el cual se combinan los procedimientos cuantitativos y cualitativos en la investigación y la evaluación de la misma, en la cual se mide las perspectivas personales y permite una evaluación funcional y también de los indicadores sociales, a esto se le denomina pluralismo metodológico.

Atienden a ocho dimensiones que manifiestan que son variantes a lo largo de la vida y entre los diferentes individuos, que se desarrolla de acuerdo sobre su transculturalidad y estructura factorial. Estas dimensiones se concretan en (Schalock y Verdugo, 2007; Schalock, et al., 2005):

- **Bienestar emocional:** alegría, autoconcepto y ausencia del estrés.
- **Relaciones interpersonales:** interacciones, relaciones de amistad y apoyos.
- **Bienestar material:** estado financiero, empleo y vivienda.
- **Desarrollo personal:** educación, competencia personal y realización.
- **Bienestar físico:** atención sanitaria, estado de salud, actividad de la vida diaria y ocio.
- **Autodeterminación/ autonomía:** control personal, metas y valores personales.
- **Inclusión social:** integración y participación en la comunidad, roles comunitarios y apoyos sociales.
- **Derechos humanos y legales** (dignidad y respeto)

Vega (2011) hace mención a Shoemaker, Tankard y Larorsa (2004) por los tres componentes claves que desarrollaron que proporcionan una base para medir resultados relacionados con la calidad de vida, estos son: factores, dominios e indicadores. También hace mención a la propuesta reciente de Schalock et al., (2011) sobre una aproximación al concepto de calidad de vida que atiende el concepto pero a nivel individual y lo abarca como un fenómeno multidimensional, cuyas dimensiones son las mismas para todo el

mundo y a la hora de llevar a cabo una evaluación se debe tener en cuenta las variaciones culturales.

3.4 Autodeterminación de personas con discapacidad intelectual

Reflexionando sobre el concepto abordado en el punto anterior, entendemos que la calidad de vida engloba diferentes indicadores en la existencia en comunidad de las personas, y este nos permite valorar el bienestar de las PCDI, así como el de sus familias. Un amplio número de autores (Peters, 1998; Wehmeyer, 2001, 2011; Schalock et al, 2002, 2008; Nota et al, 2007; Walker et al, 2011) coinciden en la necesidad de la autodeterminación para lograr el desarrollo de una vida plena en las PCDI.

Entendiendo la autodeterminación como un proceso social que se va desarrollando a lo largo de la vida de cada persona y está influenciado por aspectos culturales y concepciones sociales. Se puede considerar que lo que pretende reflejar esta concepción es la posición de la persona frente a la sociedad, y a su vez, sobre sí mismo, asumiendo el control sobre la propia vida. De acuerdo con Saad (2011, pág.63), la autodeterminación implica abandonar *“los roles de dependencia, enfermedad, invalidez y debilidad asociados a los modelos médicos rehabilitatorios de la discapacidad”*

La concepción que ha asumido en los últimos años ha ido ligada a un referente en la provisión de servicios a las PCD, convirtiéndose en un estandarte en lucha contra la opresión social y un promotor de la defensa de este colectivo. Por lo tanto, para tener una comprensión total del concepto hacemos hincapié en lo que menciona Rojas (2004):

Es fundamental entender que estamos haciendo referencia a la búsqueda de la propia identidad, y más allá, de una identidad positiva. Por tanto, el principio de autodeterminación parte del individuo para penetrar en el complejo contexto de las relaciones sociales y culturales. Va desde el ejercicio de los derechos individuales como persona, a la defensa de los derechos como colectivo que ha sido, y continua siendo, objeto de marginación y exclusión de las diferentes áreas de la vida social (vivienda, ocio, trabajo,...) (pág. 59)

Para incidir sobre este concepto vamos a hacer un recorrido sobre el desarrollo del concepto, los factores que inciden en él, y vamos a terminar hablando del modelo funcional de la autodeterminación.

3.4.1 Conceptualización de autodeterminación

Con el fin de profundizar en la concepción actual, en primer lugar, hacemos referencia a su trayectoria histórica, y destacamos los dos significados principales que han sido

utilizados para comprender con claridad el concepto actual, entendiendo que han sido ajenos al ámbito de las PCDI y que han influido en las conceptualizaciones que actualmente se tienen (Verdugo, 2002):

- Como un “*concepto personal*”, entendiéndolo como cuestiones de causalidad y control personal en la conducta y la acción humana que influyen en el propio destino.
- Aunque el uso más habitual es su acercamiento al derecho político y es aplicado a un colectivo de personas.

El concepto surge en los años 40 del siglo pasado, y en esa primera concepción de “*concepto personal*” va ligado a la Teoría de la Autodeterminación y su tendencia evolutiva se postula en el campo de la psicología de la personalidad.

Del propio concepto se deriva la palabra “*determinación*”, que en sus orígenes fue definida como (Wolman, 1973 y Wehmeyer, 2001): “*un suceso o condición antecedente que causa cierta forma un suceso*” (Pág. 67). A partir de este significado se entiende que todos los fenómenos son efectos de causas precedentes, ya sean factores fisiológicos, estructurales, ambientales y orgánicos (Rojas, 2004). El constructo debe sus raíces tanto al ámbito de la psicología como de la educación.

Siguiendo la trayectoria histórica que realiza Rojas (2004), las primeras definiciones se relacionan siguiendo la concepción referenciada en el párrafo anterior, un ejemplo de ello sería la de Anygal (1941), que lo relaciona con la determinación del destino de uno mismo o de la propia dirección sin imposiciones externas. Una concepción posterior sería de Deci y Ryan (1985), los cuales plantean una teoría de motivación intrínseca donde la autodeterminación jugaría un papel central. Posteriormente se desarrolla el trabajo teórico en el campo de la psicología motivacional (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000; Ryan, 1995) y se habla de la Teoría de la Evaluación Cognitiva, para concluir es preciso establecer aquellos que defiende la Teoría de la Autodeterminación: “*que gozar de autodeterminación significa realizar una actividad con sentido completo de deseo, elección y aprobación personal. Al gozar de autodeterminación las personas actúan en acuerdo, o expresándose, consigo mismas*” (Wehmeyer, 2001, pág. 118).

Atendiendo a la segunda línea a la que va ligada el concepto de autodeterminación como concepto político, nacional o colectivo, se usa frecuentemente esa referencia de los pueblos en su propio autogobierno creando una identidad como grupo. Desde esta perspectiva, se entiende la autodeterminación como una característica contextual que

conduce a intereses enfrentados. Esta perspectiva ha influido en la comprensión del concepto en el ámbito de los servicios y ayudas a las personas con discapacidad (Wehmeyer, 1998)

A modo de conclusión, es de especial relevancia tener en cuenta que independientemente de la perspectiva que manejemos, el término de autodeterminación es utilizado de forma frecuente como sinónimo de autonomía. Esto genera que no se reduzca a la realización de algunas elecciones o a la toma de decisiones. Por lo que marca la concepción en la provisión de servicios para las PCD.

Actualmente, se habla del control de la PCDI sobre su propia vida cuando nos referimos al concepto de autodeterminación, esta nueva concepción ha sido apoyada por muchos autores (Wall y Datillo, 1995; Bambara, Cole et al., 1998; Wehmeyer, Kelchner et al., 1996; Wehmeyer, Sands et al., 1997; Wehmeyer, Agran et al., 2001; Tamarit, 2001 o Shalock, y Wehmeyer, 2001). Promoviendo un cambio significativo en la forma en la que se ve y trata a las PCDI. Una de las definiciones más aceptadas y difundidas es la siguiente (Wehmeyer, 2001):

La autodeterminación como el proceso por el que la acción de una persona es el principal agente causal de su vida y de las elecciones y decisiones que tome sobre la calidad de su vida libre de influencias e interferencias externas no deseables. Una característica disposicional en la que la persona pone en juego las actitudes y habilidades requeridas para actuar como principal responsable de su vida. En términos operativos, las acciones autodeterminadas reflejan cuatro características principales: autonomía, autorregulación, desarrollo psicológico y autorrealización (pág. 75-76)

Esta nueva concepción pone el énfasis en el control personal, en la flexibilidad de los apoyos y la lucha por favorecer y asegurar diferentes estilos de vida en un proceso que emerge a lo largo de la vida. Esto quiere decir, que cualquier persona independientemente de sus características personales puede lograr que las cosas sucedan en su vida y se implica directamente para que tenga su lugar.

3.4.2 Características principales de la autodeterminación: creencias y errores

Se han ido gestado concepciones del término que han supuesto cambios con la introducción de nuevos términos, el establecimiento de creencias e interpretaciones erróneas del mismo.

En el Foro de Vida Independiente (2008) relaciona el concepto de autodeterminación e inclusión a la hora de definir independencia, como: *“situación en la que una PCD ejerce el poder de decisión sobre su propia existencia y participa activamente en la comunidad, conforme el derecho al libre desarrollo de la personalidad”* (Centeno, et al., 2008, pág.13). Este foro permitió asentar los principios que dan lugar a la autodeterminación, concretándolos en (Saad, 2011, pág.65):

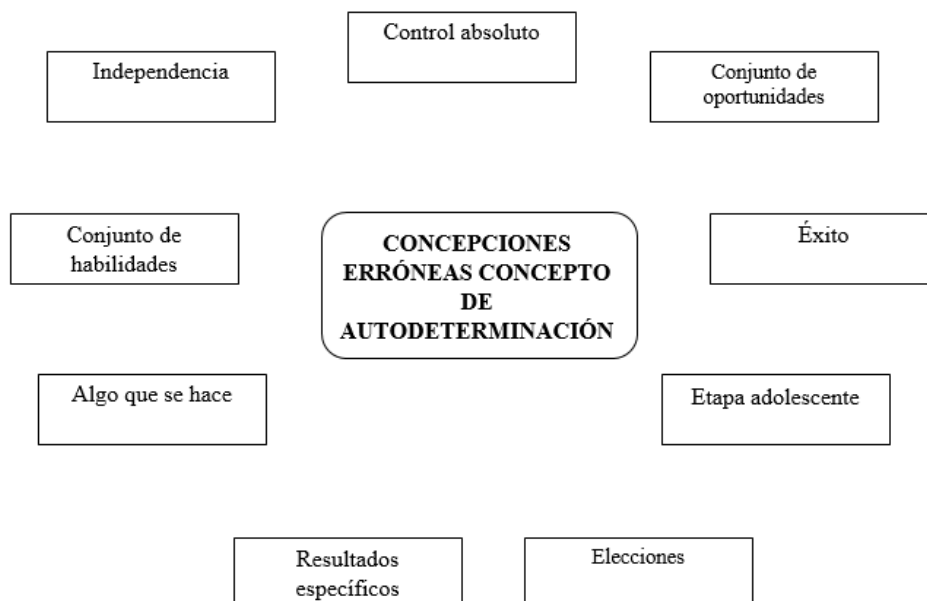
- Facultamiento (empoderamiento): percibirse con derecho y capacidad para tomar decisiones y asumir riesgos.
- Gozar de igualdad de oportunidades
- Vivir como otros y junto a otros (desinstitucionalizar)
- Ser reconocido por lo que es y no por las etiquetas propuestas (desmedicalizar)

De las múltiples definiciones que se han proliferado a lo largo de los años se han derivado interpretaciones erróneas, esto ha contribuido a cuestionar o poner en duda que sea posible lograr la autodeterminación. A continuación, atendiendo a la clasificación de Rojas, S. (2001, pág. 63-66) nos las clasifica con la finalidad de tener una mejor comprensión del concepto:

- La persona autodeterminada actúa de manera independiente, sin necesidad de que otros la apoyen en el desarrollo de las actividades que realiza. Presupone que otras personas pueden ser totalmente independientes y considerar que no necesitan a otros (García Fuster, 1997; Barron, 2011)
- La autodeterminación conlleva a tener un control absoluto sobre la propia vida. La relación de control con la autodeterminación se traduce en el dominio de uno mismo. Esto genera la posibilidad de entenderlo como una orientación o influencia sobre los aspectos relevantes de la vida de una persona.
- La autodeterminación implica siempre éxito. Aunque existe una relación entre autodeterminación y la consecución de logros positivos, esto no implica que siempre un comportamiento autodeterminado deba ser exitoso.
- La autodeterminación se entiende como la disponibilidad de un conjunto de habilidades o de oportunidades. Esta afirmación simplifica en exceso el constructor y puede ser utilizada como estrategia para justificar determinadas intervenciones y negar el acceso a entornos ordinarios.

- La autodeterminación es algo que otros hacen. Se plantea como un programa, servicio o procedimiento en el que una persona participa, cambiando el significado desde la perspectiva de lo que una persona o un grupo de personas es o tiene.
- La autodeterminación es un resultado específico. La autodeterminación no se entiende como un conjunto de habilidades porque cualquier comportamiento puede reflejar el intento por tener control sobre la propia vida y los logros observados en relación con una persona, deberían ser un reflejo de autodeterminación (Wehmeyer, Agran y Hughes, 2001)
- La autodeterminación es sinónimo de elegir. Como hemos visto existe la tendencia de utilizar como sinónimos elementos reduccionistas, esto implica que solo se tenga en cuenta uno de sus componentes y obviando la importancia que otros elementos tienen en relación con la misma.
- La autodeterminación es un aspecto importante a desarrollar fundamentalmente en la etapa de transición a la vida adulta. Muchos autores (Wehmeyer et al., 1996; Wehmeyer, Sands, et al., 1997; Wehmeyer y Schwartz, 1998; Brown, 1996; Bambara y Koger, 1996; Tamarit; 2001) se centran de manera exclusiva en el periodo de la adolescencia como etapa clave. Sin embargo, no se trata de una característica que aparece en un momento concreto, sino algo que debe ser desarrollado y potenciado desde el nacimiento.

Figura 9. Concepciones erróneas del concepto de autodeterminación



Adaptado de Rojas (2004, pág. 65)

Ante estas nuevas concepciones que suscitaban a error el Foro de Vida Independiente (2008), afirma: “*promover la autodeterminación de las persona con discapacidad intelectual es necesario evitar y compensar los déficit de la ciudadanía*”. Para lograrlo establecen las condiciones necesarias para lograr esa promoción (Saad, 2011, pág. 65):

- Promover la participación de todas las PCD, sabiendo que son ciudadanos con plenos derechos y fortaleciendo que no está determinada esta condición a su discapacidad.
- Estar abierto a la participación de todas las PCD independientemente su edad.
- Ofrecer formación en la filosofía de la diversidad y la vida independiente.
- Brindar oportunidades y recursos para el apoyo y la consultoría entre iguales. Siendo las propias PCD con experiencia en vida independiente, las que se encuentran en mejor disposición para comprender, y por lo tanto, ayudar a otras que comienzan el mismo camino (Centeno, et al., 2008)

La clave y lo primordial para lograr la autodeterminación sería tratar a todas las personas con respeto, dignidad y aceptación, y promover en cada individuo una propia identidad, para ello debe: reconocerse como único y diferente, tomar propias decisiones, correr riesgos, aprender de los errores y contar con apoyos cuando sean requeridos. También asumir un valor inherente como persona y reconocer el valor intrínseco de la dignidad humana.

3.4.3 Factores principales que conforman la autodeterminación

Toda acción autodeterminada refleja cuatro características principales (Palmer y Wehmeyer, 1998): autonomía, autorregulación, desarrollo psicológico y autorrealización

Estas características están condicionadas por la edad, la capacidad individual, las oportunidades o las circunstancias que rodea a la persona, a su vez, pueden variar con el tiempo e influye el contexto de la persona. Estas cuatro características emergen del desarrollo y la adquisición de múltiples e interrelacionados elementos, tratándose de un conjunto de componentes fundamentales, habilidades y actitudes, a los que pueden sumarse otros.

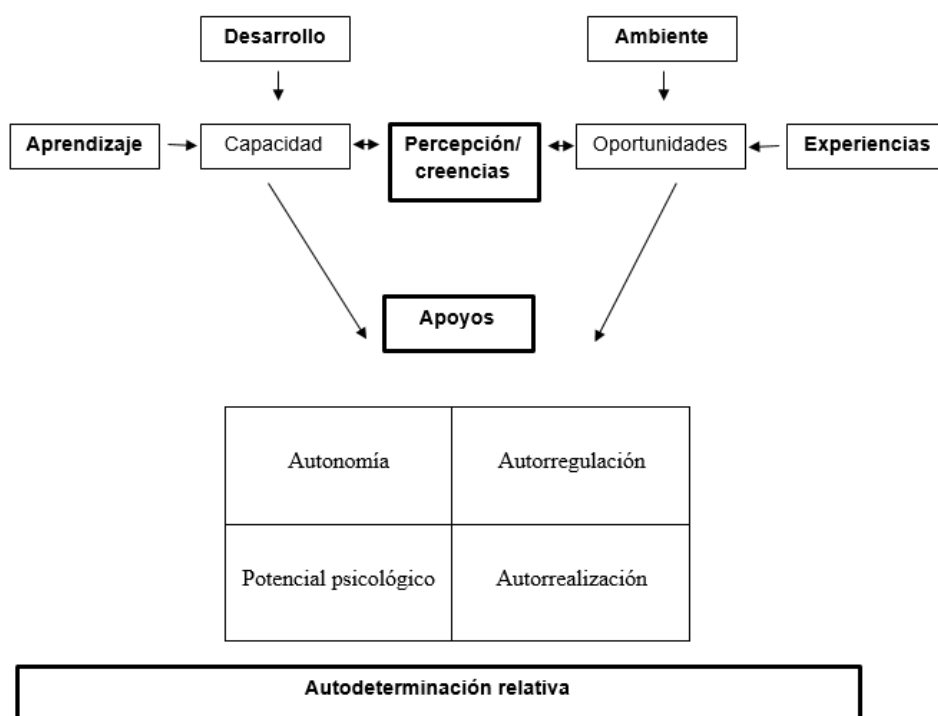
Entendemos que una persona tiene autonomía cuando actúa de acuerdo a sus propios intereses, necesidades, habilidades y preferencias, de tal forma que actúa con independencia de influencias externas. Wehmeyer et al., (2001) identifican cuatro categorías de comportamiento que promueven un funcionamiento autónomo: el autocuidado, cuidado familiar, utilización de recursos de la comunidad y de tiempo libre.

En el caso de la autorregulación se refiere a las decisiones que toman los individuos sobre las habilidades que van a utilizar en un momento preciso. Promoviendo un examen previo de las tareas que están realizando y el planteamiento de cómo se está llevando a cabo, con el fin de evaluar el plan de acción y modificarlo si lo considera necesario (Wehmeyer, 2001). Este comportamiento autorregulado incluye estrategias de autogestión, autoenseñanza, autoevaluación y autoreforzo. Con el termino de capacitación psicológica se hace referencia a las múltiples dimensiones de percibir el control, incluyendo dominios de: personalidad (locus de control), cognitivos (eficacia personal) y motivación (expectativa de resultados) (Wehmeyer et al., 2001).

Por último, la autorrealización, refiriéndose al conocimiento de la persona que tiene sobre sí mismo. En la globalidad de su ser, conociendo desde sus habilidades hasta sus limitaciones. La formación de la imagen que crea la persona se ve influida por la experiencia con el contexto y la interpretación que este haga.

Por lo tanto, se considera importante múltiples factores que interaccionan para conformar la autodeterminación. Confluyendo entre los diferentes ambientes, apoyos y capacidades individuales en los que se desenvuelve el individuo.

Figura 10. Modelo de autodeterminación



Tomado de Wehmeyer y Bolding (1999, pág. 335)

El hándicap al que se enfrentan las PCDI en torno a todo este entramado es su escaso empoderamiento que tienen en la sociedad, esto se traduce en acciones como: ignorar, desconocimiento o falta de interés de las elecciones, manifestaciones o preferencias de este colectivo. Es importante que las PCDI elijan, y por supuesto, que se tengan en cuenta estas elecciones, ya que toda elección implica la expresión de sus preferencias y el control sobre el entorno.

3.5 Transición a la vida adulta de personas con discapacidad intelectual

Son múltiples los trabajos e investigaciones que se han realizado en esta área en los últimos 25 años. Actualmente sigue siendo una de las principales líneas de investigación y uno de los retos más complejos a los que se enfrentan los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, afectando a nivel internacional (Hudson, 2006; Kaehne y Beyer, 2009; Rosselló y Verger, 2008; Vilá, Pallisera y Fullana, 2012). Esta perspectiva va más allá del tránsito de la escuela al trabajo, tal y como menciona Pasillera et al., (2013, pág. 101): *“constituye un proceso complejo que transcurre desde la adolescencia hasta la emancipación, a la vida adulta”*. Este proceso comprende la formación escolar y sus trayectorias, la formación en contextos no formales e informales, experiencias prelaborales, la transición profesional plena y los procesos de autonomía familiar y social (Casal, 1996).

Un proceso multidimensional que acentúa la necesidad de diseñar e implementar apoyos a las PCDI para que logren desarrollar itinerarios de transición que tengan en cuenta la diversidad de roles existentes, objetivos y funciones que desempeñan las personas adultas en la sociedad (Pasillera et al., 2013). Estos itinerarios de transición individuales son un constructo que conducen al éxito de este proceso, para lograrlo deben ser contruidos sobre la base del apoyo ofrecido por los servicios ubicados en el marco del sistema educativo y de los servicios post- escolares.

Durante la última década se han desarrollado dos líneas de investigación: la primera de ellas se centra en la dimensión laboral, atendiendo específicamente la inserción laboral y los factores facilitadores para la inclusión laboral de las PCD; y la segunda se centra en el rol del sistema educativo, concretamente en los procesos facilitadores de inclusión social y laboral de las PCD. Enfocándose en el área de la educación secundaria, ya que juega un papel fundamental en los procesos de transición.

Muntaner (2003) y Hudson (2006) defienden la necesidad de realizar un diagnóstico a la hora de la construcción de itinerarios de transición a la vida adulta. Esto nos va a permitir conocer en profundidad el contexto en el que se desarrollan los procesos.

Por lo tanto, este proceso de transición a la vida adulta es complejo debido a las múltiples dimensiones que confluyen y la coordinación de los apoyos en los distintos servicios o entornos.

CAPÍTULO 4. LA INCLUSIÓN EN AMBIENTES UNIVERSITARIOS DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS QUE POSIBILITEN SU INCORPORACIÓN LABORAL

El acceso a la educación es un derecho contenido en la Constitución Política de México, a su vez, es un derecho humano e internacional el recibir una educación de calidad. Postulándose como uno de los más relevantes frente a los económicos, sociales y culturales, ante el desarrollo individual y de la comunidad que promueve, y permite el ejercicio de otros de derechos de índole civil y político, así como, económico, social y cultural (Latapí, 2009).

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Comité DESC) en su observación general N°13 (2010), argumenta la diferenciación entre la educación básica y superior que realizan los diferentes Estados y manifiesta un cambio en las obligaciones respecto al nivel. Siguiendo la línea de Bregaglio y Constantino (2014, pág. 9): *“la educación superior no pierde la categoría de derecho, y su realización comprende los elementos de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, comunes a la enseñanza en todas sus formas y niveles”*, pero en ello incide un factor muy relevante, la provisión de la gratuidad en la educación superior.

4.1 La inclusión en los sistemas e instituciones de educación superior

Como efecto de todo lo que implica la dificultad en el acceso a la educación superior, se ha olvidado que el fin primordial de la incorporación a este nivel es promover las oportunidades en el desarrollo de habilidades, un incremento de los conocimientos y cualificarse para ingresar al mundo laboral, y contribuir de forma plena al desarrollo e inclusión en la sociedad (Parra, 2003). En contraposición, la realidad de las PCDI en la inclusión en la educación superior y concretamente en ambientes universitarios es incluso más ardua. Como consecuencia de la escasez de programas, profesionistas especializados y currículum adaptados que respondan a las necesidades de este colectivo.

Por lo tanto, existe una problemática en la inclusión en la educación superior de PCDI, no solo eso, en el caso de que accedan a programas educativos asentados en Universidades, estos no responden a una acreditación o titulación oficial que promueva su autodeterminación y transición a la vida adulta, a su vez, el acceso al mundo laboral.

4.1.1 El significado de la inclusión al entorno universitario

La inclusión es un principio social y político, que se genera a partir de la idea de que todos los ciudadanos del mundo, por el mero hecho de serlo, tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones importantes para sus vidas y a buscar libremente sus señas de identidad y su modo peculiar de vivir en sociedad (Samariego de Garcia, 2009, pág. 33). En este sentido, la educación inclusiva debe verse como un proceso en el que interaccionan y convergen diferentes factores (Pereira, et al., 2008):

La educación inclusiva constituye un paradigma educativo fundamentado en la concepción de los derechos humanos, que conjuga igualdad y diferencia como valores indisociables, y que avanza en relación a la idea de equidad formal al contextualizar las circunstancias históricas de la producción de la exclusión dentro y fuera de la escuela (pág. 8)

Actualmente es un reto complejo el lograr una educación inclusiva, ante la realidad abismal de una encrucijada que va desde la segregación encubierta de los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, falta de profesionales especializados, currículum no adaptados y escasa formación en educación inclusiva de todo el profesorado y la comunidad educativa.

Como punto de partida, las instituciones universitarias de educación deben ser el motor de este cambio educativo, promoviendo la transformación en la atención y formación inclusiva. En el sentido de que son los que sientan las bases de los conocimientos, actitudes y aptitudes de futuros profesionistas, y conforman a partir de ello el progreso futuro a nivel social.

El entramado de perspectivas que convergen al concepto de inclusión se concreta en (Saad, 2011, pág. 161- 162):

- Como derecho y “lugar social”, el concepto de inclusión se desarrolló por la lucha de las PCD ante la perspectiva médico- rehabilitadora. Implicado ser admitido y gozar de los mismos derechos que las demás personas.
- Como educación para todos, se puede entender como un sinónimo de “*estar*” con otros compartiendo experiencias educativas enriquecedoras; “*dar*” testimonio y riqueza de singularidad y “*recibir*” comprensión y estima de aquellos con los que se comparte un espacio y tiempo común. Implicado aumentar la participación de los alumnos en el curriculum, en las comunidades escolares y en la cultura, reducir la exclusión y tratar de eliminar las barreras del aprendizaje y la participación.
- Como valor, proclama que todos sean acogidos y miembros de pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad.
- Como garantía social, enfatiza acciones que lleven gradualmente al desarrollo de aptitudes que ejercen los derechos de ciudadanía y tener acceso a un empleo digno.

Cabe hacer notar que el propósito crucial de la educación inclusiva se podría concretar en una convivencia agradable y fructífera, no solo de los alumnos, sino de toda la comunidad educativa. Percibiendo la diversidad no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad de enriquecimiento en las formas de enseñar y aprender. Eliminando de las aulas y centros escolares, toda lógica clasificatoria en torno a las diferencias en cuanto a las características del alumnado. Aunque se percibiese esta segregación como una atención más justa, que respondía de forma más especializada a las necesidades individuales de las PCDI, pero que se ha demostrado que la solución no es eficaz ni correcta (Wang, 1995 y Pujolás, 2001; García Pastor, 2008)

Ante la necesidad imperante de promover cambios y modificaciones de los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias en materia de inclusión educativa la UNESCO (2005), concreta este concepto en:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y Revista (pág. 14)

Situándose en la perspectiva abierta, holística y compleja en la que nos situamos hoy en día.

En el 2008 la UNESCO con la finalidad de lograr sistemas educativos más inclusivos introduce una serie de variable críticas: presencia, participación y éxito, de todos los estudiantes y de la propia entidad, ya que ambas son reflejo. A su vez, pone mayor énfasis en la atención de aquellos alumnos en riesgo de marginación, exclusión o que tienen un bajo rendimiento.

A modo de conclusión podemos concretar el objetivo principal de la educación inclusiva en brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación, desde la perspectiva de analizar y transformar los sistemas educativo y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes (Ainscow et al, 2006 y 2009). La educación inclusiva no solo respeta el derecho a ser algo diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Por lo tanto, cuando hablamos de inclusión total nos referimos (Kamm, 2009) a la apuesta por un centro educativo que acoge diversidad general, sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por motivos relativos a las posibilidades de ofrecer escuela.

4.1.2 Diferencia entre inclusión e integración

Persiste en gran parte de los sistemas educativos el error del manejo de los conceptos de integración e inclusión como sinónimos, traduciéndose en resistencias y problemas a la hora de llevar a cabo prácticas inclusivas. Es exorbitante la diferencia entre ambos conceptos, una de las principales barreras que emergen de este error conceptual es la realización de prácticas que se creen inclusivas cuando lo que se hace, si acaso, es integración.

Bajo la percepción de la inclusión como proceso, es decir, no existen centros educativos inclusivos o no inclusivos, sino más o menos inclusivo, ya que un proceso de inclusión

no tiene límites (Ballard, 1995). En esta línea nos encontramos la definición que Booth y Ainscow (2000, pág. 8) establecen por inclusión: *“como un conjunto de procesos orientados a eliminar o a minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”*. Se entiende como un proceso que abarca toda la comunidad y que promueve una calidad educativa para todos en un crecimiento continuo de todos los factores que conforman la comunidad educativa.

De esta visión de la inclusión educativa, que marca las distancias con las políticas de integración, surgen unos principios que Stainback y Stainback (1999) los concretan en:

- Establecer una filosofía escolar basada en la igualdad y en la democracia, en la que se valore la diversidad, que todas los alumnos han de aprender a lo largo de su escolaridad.
- Seguir el principio de las proporciones naturales, consecuentemente con el principio de sectorización, aceptando en las escuelas a todas PCD y acceso a servicios educativos
- Incluir a todos los sujetos implicados en la educación en las decisiones y planificaciones que se deban realizar, para ayudar a comprender el porqué y el cómo de la inclusión.
- Desarrollar redes de apoyo, pues no basta con uno o dos modelos de apoyo, sino que toda la serie de estrategias de apoyo profesionales o no profesionales deben estar disponibles.
- Integrar alumnos, personal y recursos, formando un equipo homogéneo para resolver las necesidades que se presenten, adaptar el curriculum y dar apoyo a los alumnos que lo necesiten.
- Adaptar el curriculum cuando sea necesario según las necesidades de los alumnos, en lugar de intentar adaptar los alumnos a un curriculum dado.
- Mantener la flexibilidad, revisando el curriculum, sus objetivos y estrategias planificadas, mediante mecanismos de resolución de problemas.

Todo ello debe ser comprendido como una afirmación del valor de la persona, aunque se promulgue como una concesión a los demás enmarcado desde el amor a lo humano y a los humanos en toda su diversidad (Samariego, 2009).

Cuadro 13. Diferencias entre inclusión e integración

| Inclusión | Integración |
|---|---|
| La inserción es total e incondicional | La inserción es parcial y condicionada |
| Exige rupturas en los sistemas | Pide concesiones a los sistemas |
| La sociedad busca la forma de adaptarse para atender las necesidades de todas las personas, tengan o no tengan discapacidad | Las PCD se adaptan a las necesidades de los modelos que ya existen en la sociedad, que hace solamente ajustes |
| Defiende el derechos de todas las personas, con y sin discapacidad | Defiende el derecho de las PCD |

Adaptado de Samariego (2009, pág. 40)

Atendiendo al concepto de integración Pijl et al., (1997, pág. 155), lo definen como: *“la integración supuso simplemente adaptar el curriculum de la escuela a los alumnos con necesidades educativas especiales, la inclusión supone desarrollar un curriculum común para todos”* En el momento que hacemos referencia al concepto de integración se centra únicamente en la normalización de la vida del alumnado diverso, para el que hay que habilitar apoyos, recursos y profesionales.

4.1.3 Principales facilitadores y barreras a la inclusión de PCD en educación superior

Podemos concretar en dos los factores principales que facilitan la inclusión de las PCD en educación superior: actitudes positivas que potencien la inclusión y el respeto hacia las diferencias por parte de todos los actores educativos (Salinas, et al., 2013). Priante (2002, pág. 36) coincide: *“las actitudes hacia las personas con discapacidad influyen y determinan los diferentes grados de inclusión educativa, social y laboral”*

Podemos establecer el soporte social como elemento crucial en la manera que las personas asumen su discapacidad (Li y More, 1998 y Polo y López, 2007) y en cómo enfrentan las barreras (King et al., 2006 y Montgomery y Stapleford, 2009). Otros factores que confluyen y, son relevantes son: los procesos personales y el apoyo familiar, como facilitadores en esa inclusión en todas las vertientes de la sociedad (Beverley, 2004).

Cuando nos centramos en el ingreso y permanencia de las PCDI en la universidad el proceso se complejiza (Stodden y Conway, 2003) y, “*les convierte en personas resilientes en condiciones no siempre favorables*” (Salinas et al., 2013, pág.81). Presentándoles barreras y dificultades que tienen que superar de forma continua. Múltiples autores (Fildler, Vilchinsky y Werner, 2007; Lissi et al, 2009; Lombardi, Murray y Gerdes, 2011 y Vasek, 2005) destacan las barreras actitudinales como las más significativas, puesto que las actitudes se hacen presente en todos los sistemas (educativo y social)

De forma específica podemos concretar las barreras de acceso a la universidad en (Salinas, et al., 2013):

- Falencias en los procesos de admisión, advirtiendo en la necesidad de difusión e información hacia estudiantes con discapacidad para atender una carrera específica.
- Barreras de acceso al currículum y todo lo que engloba los procesos de enseñanza y aprendizaje. Específicamente se refiere a formatos de presentación en clase y evaluaciones, acceso a materiales específicos y trabajos de terreno.
- Desconocimiento de las adaptaciones curriculares por parte de los docentes universitarios y falta de formación en temática de discapacidad y metodologías pedagógicas que favorezcan la inclusión.
- Falta de políticas en las universidades que institucionalicen los apoyos, las adaptaciones y ajustes necesarios que deben realizar los docentes con los estudiantes con discapacidad.

Existe la necesidad de integrar derechos para una educación de calidad, la promoción de la participación, la valoración de la diversidad, la inclusión y defensa de la igualdad de oportunidades como principios básicos de la Universidad, con la finalidad de lograr una inclusión veraz.

Es un reto de las Universidades si pretenden proporcionar una calidad educativa para todos y promover la atención de la diversidad del alumnado. Entendiendo que educar con efectividad no entiende de otra manera que respondiendo adecuadamente a las necesidades de todos los alumnos. Por lo consiguiente, la mejor educación no es distinta de la mejor educación para todos y se basa en la mejora de la escuela a través de: el perfeccionamiento del personal, el enfoque de solución de problemas en colaboración y la práctica reflexiva (Ainscow, 1995)

Promover un entorno universitario comprensivo e inclusivo que potencia la educación superior para todos, es uno de los objetivos principales que están presentes en las diferentes normativas y legislaciones. Pero a día de hoy sigue existiendo todavía segregación o negación del derecho a la educación superior de las PCDI.

Por ello es relevante reconocer las diferencias, valorar a las personas por lo que son y como son, creer en sus posibilidades de mejora y darles la oportunidad de desarrollarse con sus iguales, *“pues todos somos tan iguales como desiguales y hay que aceptar las semejanzas y las diferencias como algo real e inherente al hecho humano”* (Samariego, 2009, pág. 71)

4.2 El desarrollo de competencias en PCDI en espacios de educación superior

La necesidad de promover la inclusión, fortalecimiento de la autodeterminación y favorecer una vida independiente promueve la capacitación, entendida como una herramienta clave para el desarrollo personal y laboral de las PCDI. Las instituciones de educación superior juegan un papel muy importante en torno a este objetivo, en el sentido que los esfuerzos no solo van dirigidos al desarrollo de competencias laborales, sino que también debe promover habilidades que desconocían y destrezas claves que dan lugar a cambios de actitud positivos, un aumento de la motivación y el compromiso hacia el trabajo, todo ello se traduce en un fortalecimiento de la autoestima.

Inmersos en una sociedad que busca perfiles laborales cada vez más específicos, se promueve una educación basada en competencias¹⁷ con la finalidad de responder a las necesidades del mercado y ampliar las posibilidades de ingreso.

Pero en el caso de las PCDI es importante tener en cuenta que *“no solo debe ser evaluada de acuerdo a su capacidad para ejecutar una tarea, sino que también se deben considerar sus posibilidades de adaptación al medio social, a los modelos de funcionamiento de una organización, e incluso a las nuevas tecnologías”* (OIT, 2016, pág.75). Teniendo en cuenta todos estos factores y desarrollando una educación y capacitación basadas en

¹⁷ Entendemos por una educación basada en competencia (Pavié, 2012), como: una orientación curricular que busca responder a los requerimientos de la sociedad de la información o del conocimiento, que es la que gestiona las estimaciones laborales del mercado, lo que implica un necesario acercamiento entre el mundo del trabajo y las instituciones educativas.

competencias y que responda a las necesidades de la PCDI potencia un marco coherente para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, que se traducirá en mayores posibilidades de acceso al mercado laboral.

4.2.1 Significados del término de competencias atendiendo al contexto

El concepto de competencia actualmente en auge ha sustituido la noción de cualificación, ligada a una categoría social en la que iba inmersa una serie de garantías y derechos (Laval, 2004). Son múltiples las interpretaciones que han surgido del término, una de las más relevantes la acuño Becker (1964), incluyendo la concepción de individualización en una nueva terminología que presenta de “*capital humano*”. Uno de los aspectos preponderantes de esta perspectiva es que no se limita a la cualificación profesional, sino que combina la capacidad de ser innovador, creativo, que se adapte al cambio...etc. (Schultz, 1992). Se pudo apreciar que esta aportación supuso un cambio de paradigma en las sociedades, ya que favoreció la introducción y fortalecimiento del capital humano como elemento relevante del crecimiento económico. A su vez, correlacionada con el nivel y la especialización de los individuos en la sociedad.

Otra propuesta es entendida como *autoridad*, que es habitual que surja en el reparto de los cometidos o en la toma de decisiones que tienen supervisión directa de un profesional. Siendo los gestores los de la alta dirección, los expertos en comportamiento organizacional, los comités de evaluación, así como de la unidad interministerial para las cualificaciones profesionales.

Hoy en día es común la idea de competencia como *capacitación*. A la hora de evaluar los conocimientos, capacidades y destrezas del individuo, no solo evaluando sus capacidades profesionales, sino también las personales. Aunque también está ligada a la acepción de *competición*, promovido por los directivos en aquellos puntos fuertes de una empresa.

Desde el departamento de recursos humanos utilizan la noción de competencia como *cualificación*, en el momento de verificar si un candidato muestra las cualidades que se le atribuyen pendientes a un puesto. Otras concepciones ligadas al concepto de competencia que no tienen tanto peso en la sociedad sería como *incumbencia*, utilizada por los agentes sociales a la hora de acotar tareas o funciones de las cuales son responsables unos empleados en un dominio profesional dado y como *suficiencia* en la ejecución en una profesión o categoría ocupacional dada la suelen utilizar los agentes

sociales. Tal y como menciona Pavié (2011, pág. 111): “*Se trata, pues, de un concepto polisémico, tan polivalente como sugerente. En el discurso funciona como un concepto proteico, acomodándose al discernimiento y a los propósitos de la audiencia en un momento dado*”. Destacamos las conceptualizaciones que propuso Short en 1984 sobre los diferentes significados de competencia (Navio, 2001):

- La competencia puede ser identificada con comportamientos, conductas o actuaciones. Se puede abordar como un desempeño específico a través de esa conducta particular.
- La competencia puede ser entendida como un conjunto de conocimientos y/o habilidades pertinentes. Supone la selección de conocimientos y habilidades para la realización de una determinada tarea.
- La competencia puede ser concebida como un grado o nivel de capacidad o potencial estimado como suficiente en una categoría particular de actividad. Se añade una dimensión social a las conductas o comportamientos, habilidades y conocimientos de la persona.
- La competencia puede ser concebida como la cualidad de una persona o un estado del ser. Se asume así que la competencia es holística y no el sumatorio de diversos aspectos.

Por lo tanto, a lo largo de la historia ha surgido del término de competencia múltiples interpretaciones y aplicaciones prácticas en el mundo productivo, y más recientemente en el ámbito de la formación pedagógica. Es posible afirmar que hay una gran divergencia de definiciones y puestas en marcha bajo ese “*paraguas de competencia*” tal y como menciona Mertens (1998). Esto genera debates no solo a nivel empresarial, sino englobando a toda la sociedad.

4.2.2 Principales enfoques sobre competencias

Vamos a establecer una clasificación de las cuatro principales corrientes o enfoques que han profundizado en el concepto de competencia en sus diversos niveles de aplicación (Pavié, 2006, pág. 116- 140):

A. Enfoque Ocupacional

Surge desde la psicología como alternativa al concepto de rasgo, atributo o característica (de personalidad), estableciéndose como una herramienta de trabajo habitual en psicología laboral y en psicología industrial. Pudiendo establecer como precursor a

McClelland en su vinculación de las habilidades y destrezas en el desempeño profesional. El concepto de competencia que propuso se basaba en un asesoramiento de índole clínico de psicología, específicamente en la manera que el individuo tiene de afrontar la realidad de su vida diaria, de las estrategias de identificación y solución de problema a las que recurre rutinariamente. Todo ello es evaluado por un asesor y planteado desde una perspectiva conductista.

A lo largo de los años se va variando y se desarrolla el análisis de competencias, dentro de este enfoque ocupacional, partiendo del estudio de las competencias personales de quienes ocupan determinados puestos de trabajo. Este enfoque ha tenido una importante repercusión en el ámbito formativo y ha sido el más utilizado en el diseño curricular basado en competencias. Para ello se han tomado como referencia tres metodologías para identificar competencias laborales (González, 2004):

- *Systematic Curriculum and Instructional Development (SCID)*. Es un análisis detallado de las distintas áreas ocupacionales, realizado con el fin de facilitar la identificación y realización de acciones de formación altamente relevantes a las necesidades de los trabajadores.
- *Developing a Curriculum (DACUM)*. Es un método de análisis ocupacional orientado a obtener resultados de aplicación inmediata en el desarrollo de currículo de formación.
- *A Model (AMOD)*. Se caracteriza por establecer una fuerte relación entre competencias y subcompetencias definidas en el mapa DACUM, el proceso con el que se aprende y la evaluación del aprendizaje.

Su principal interés es el desempeño efectivo, que a la vez es un elemento central de la competencia y, también define cómo alcanzar resultados específicos con acciones específicas, en un contexto dado de políticas, procedimientos y condiciones de la organización (Mertens, 1996). Se introduce el término habilidad en la misma línea de competencia, reflejando la capacidad de la persona y describe lo que puede hacer, y no necesariamente lo que hace.

El análisis conductista parte de la persona que ejecuta su trabajo en forma satisfactoria en función de resultados previamente acordados, y además define los puestos de trabajo en términos de las características específicas de cada persona. Por lo tanto, el énfasis está en

el desempeño superior y las competencias son las características de base que son las causantes de la acción de una persona (Mertens, 1996).

B. Enfoque Funcional

A partir de los años 80 se empezó a desvincular del ámbito de la psicología y se empezó a introducir en el laboral, con la idea de mejorar las condiciones de eficiencia y calidad de la capacitación laboral y que sea resultado de una mejora de la productividad de la persona como una estrategia competitiva.

Se encuentra en una incesante búsqueda de soluciones ante el problema de la nula relación entre los programas de capacitación y la realidad de la empresa. Diagnosticándose que el sistema académico valoraba más la adquisición de conocimientos que su aplicación en el trabajo. Esto suponía un cambio en el sistema que reconociera la capacidad de desempeñarse efectivamente en el trabajo y no sólo el reconocer conocimientos adquiridos (González, 2004)

Este enfoque creado y desarrollado por Sydney Fine, tiene su origen en la revisión y adecuación de los sistemas de formación y capacitación. Con la introducción de un documento clave: *National Vocational Qualification*, que dio origen a una nueva iniciativa de capacitación.

En este contexto, el método de análisis funcional analiza cada función productiva con miras a establecer la certificación de competencias. Además, incorpora la relación del trabajador con sus pares e identifica conocimientos, actitudes, aptitudes y la comprensión que se requiere para un desempeño competente. También toma en consideración las condiciones de calidad, seguridad y salud del trabajador. De acuerdo con Mertens (1996), el análisis funcional describe el puesto o la función, compuesto de elementos de competencia con criterios de evaluación que requieren niveles mínimos.

Por último, señalan los autores ya mencionados, que existiría un problema práctico con la implementación de las competencias ya que las cualificaciones profesionales consideradas en la *NVQ* no estarían en sintonía con las oportunidades que el mercado laboral genera.

C. Enfoque Constructivista

Hay autores que se dirigen más que como un enfoque o modelo, como una aplicación del paradigma de la psicología constructivista al desarrollo de competencias (Saracho, 2005). El concepto constructivista tiene en cuenta las relaciones mutuas y las acciones existentes entre los grupos y su entorno, también en situaciones de trabajo y de capacitación (Mulder et al., 2008).

Bertrand Schwartz, un autor clave de este modelo destaca que el concepto constructivista de competencia *“aclara las relaciones mutuas y las acciones existentes entre los grupos y su entorno, pero también entre situaciones de trabajo y situaciones de capacitación”* (Schwartz, 1995; en Mertens, 1996, pág. 81).

Lévy-Leboyer (2003) reconoce que los componentes de la competencia están determinados por una perspectiva cognitiva, destacando la autoestima y la imagen de sí mismo.

D. Enfoque integrado u holístico

Se ha enfocado en la relación entre educación y trabajo de forma más explícita que en las anteriores corrientes. La competencia se entiende como resultado de una compleja relación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño en situaciones específicas.

También es holística la manera en que se contempla la educación sin hacer separaciones tajantes entre sus distintas formas, vale decir, educación formal, no formal o capacitación permanente. Este enfoque integral trata de combinar conocimiento, entendimiento, solución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética de la evaluación.

En conclusión, y siguiendo lo que manifiesta Navío (2004), el enfoque integrado intenta vincular las características individuales generales, con el contexto en que éstas se ponen en juego.

Cuadro 14. Comparación de los diferentes enfoques sobre competencias

| | | |
|-----------------|------------------------|---|
| Enfoques | Conductista | Las competencias son atributos que un empresario de alto rendimiento de hoy busca en los empleados del mañana. |
| | Funcionalista | Competencia es el conjunto de atributos, habilidades y conocimientos que deben tener las personas y que se aplican en el desempeño de una función ocupacional a partir de los requerimientos impuestos por el empleo. |
| | Constructivista | La competencia consiste en la construcción propia del individuo, a través de un conjunto de acciones de carácter educativo que le permiten apropiarse progresivamente de estructuras de conocimiento. |
| | Holístico | La competencia se entiende como resultado de una compleja relación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño en situaciones específicas. |

Adaptado de Pavié (2012, pág. 140)

4.2.3 Tipos de competencias en el ámbito formativo

Se puede detectar más de 40 especificaciones de competencias (Sánchez et al., 2004), un ejemplo de ello serían las siguientes clasificaciones (Pavié, 2012): competencias generales y específicas (Mertens, 1996); competencias simples y complejas; competencias poseídas y desarrollables; competencias técnicas (Angulo, 2002); competencias de gestión, de acción por objetivos, de liderazgo, de gestión de recursos humanos, de conocimiento específico (Boyatzis, 1982); competencias de acción, ayuda, servicio, influencia, directivas, de solución de problemas, eficacia personal (Velando, 1997); competencias genéricas, supracompetencias, intelectuales, interpersonales, de adaptabilidad, orientación a resultados (Lévy-Leboyer, 2003); competencias teóricas, prácticas, sociales y de conocimiento (Jolis, 1998)

En el ámbito educativo, la clasificación más extendida ante la utilidad en su aplicación práctica es la distinción entre competencias genéricas y específicas. Estamos inmersos en sistemas formativos que se basan en competencias y esto se refleja en su currículum, que este a su vez es una construcción social (Grundy, 1991):

A. Competencias Genéricas o Transversales

Se refieren a aquellas competencias esenciales para el desarrollo vital de todos los individuos (AQU, 2002, citado en Pavié, 2006). Por lo tanto, hablamos de comportamientos y actitudes que son comunes en los diferentes ámbitos laborales. Siguiendo la definición expuesta por Domínguez (2005) señala que competencia genérica es la descripción del rol o roles esenciales identificados en la figura profesional en forma de objetivos de producción o de formación. Lawrence (2000) agrupa las competencias genéricas en cuatro apartados:

- **Competencias básicas:** lectura, escritura, matemáticas, escuchar y hablar.
- **Competencias de pensamiento:** pensamiento creativo, solución de problemas, toma de conciencia, toma de decisiones, visualización.
- **Competencias de relación con personas:** relación social, negociación, liderazgo, trabajo en equipo y comprensión de la diversidad cultural.
- **Cualidades personales:** autoestima, autogestión, responsabilidad.

B. Competencias Específicas

Son aquellas competencias de índole técnico que se derivan de las exigencias de un contexto o trabajo concreto. Son competencias propias o vinculadas a una titulación y que proporcionan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo. A su vez, pueden dividirse también según los siguientes ámbitos:

- Conocimientos, competencias relativas a lo que un individuo es capaz de adquirir de un corpus de conocimientos, técnicas y teorías propias de la esfera de cada profesión o titulación.
- Profesional, que incluye tanto las habilidades de comunicación e indagación como el *know how*, es decir, si una persona es capaz de demostrar que, ante un área ocupacional asignada, es compatible con el cargo por las destrezas que demuestra en la práctica o ejecución de la función profesional.
- Académico, habilidad para hacer frente, indistintamente, a la resolución de antiguos y nuevos problemas vinculados con el aprendizaje y a la capacidad de ser reflexivo sobre este mismo proceso y sobre nuevas situaciones.

4.2.4 Adquisición y desarrollo de competencias

Todo ser humano posee una serie de cualidades independientes a otros, adquiridas ya sea de forma innata o por predisposición genética que promueven el tener un rasgo de personalidad u otro. Estas cualidades que conducen al desarrollo de competencias pueden aprenderse y/o mejorarse.

En este sentido, este fenómeno complejo que implica la comprensión de las cualidades del individuo como un todo integrado, y no como cualidades aisladas sólo de la esfera cognitiva (González, 2012, pág.88). Atendiendo a esta perspectiva, se promueve el desarrollo de acciones y modalidades formativas que facilite la adquisición de competencias. Molina describe la relación existente entre el aprendizaje y el desarrollo de competencias, concretándolo en (2006, pág. 55):

- Las competencias implican movilización articulada de los propios recursos personales.
- Las competencias emergen del individuo a partir de la relación entre los procesos de aprendizaje y desarrollo.
- El desarrollo de competencias involucra un cambio personal integral.
- El desarrollo de competencias depende fundamentalmente de la capacidad del individuo de autogestionar su desarrollo personal o profesional.

Lo que plantea este autor es que *“la adquisición y el desarrollo de competencias no se restringe al proceso instruccional de enseñanza- aprendizaje, sino que el hecho de pensar en el desarrollo de competencias obliga a hacer una revisión de la naturaleza de los procesos educativos en su complejidad específica”* (Molina, 2006, pág. 78)

Son un gran número de autores (Klemp, 1977; Spencer, 1979; Moral, 1998; Mertens, 1998; Saracho, 2005) los que coinciden en la existencia de habilidades claves que hay que tener en cuenta en cada uno de los individuos para la promoción de sus cualidades y el desarrollo de competencias (Mertens, 1998; Saracho, 2005):

- **Habilidades cognitivas**, son las operaciones intelectuales necesarias para el análisis y solución de problemas.
- **Habilidades interpersonales**, como empatía y habilidad para conseguir una comprensión compartida, promover sentimientos de eficacia en otros, apoyo activo y control de los sentimientos negativos.

- **Habilidades intelectuales**, representan un amplio espectro de capacidades como analizar, inducir, jerarquizar, comprender, etc.
- **Habilidades físicas**, que permiten al individuo ejecutar actividades en el entorno físico ya sea realizando movimientos o ejercitando la percepción por medio de los sentidos en la manipulación de herramientas, máquinas u objetos.
- **Habilidades motivacionales**, como tomar riesgo, un riesgo moderado para dar soluciones nuevas y originales, establecer retroalimentación sobre la propia ejecución, crear metas compartidas, toma de conciencia micropolítica, identificando las coaliciones entre grupos de trabajo, el nivel de jerarquía y las metas y objetivos de la organización.

Pero a la hora del desarrollo de una competencia se establecen cinco niveles de adquisición. Este modelo de adquisición está centrado en indicadores de calidad más que en indicadores de ejecución. Dreyfus (1981) y Morál (1998), señalan los rasgos que caracterizan a cada uno de estos niveles:

- Nivel 1: se da una rígida adherencia a reglas y planes, una percepción situacional reducida y juicios no discrepantes.
- Nivel 2: establecen guías para la acción basadas sobre atributos o aspectos, las percepciones situacionales son aún limitadas y todos los atributos y aspectos son tratados separadamente.
- Nivel 3: las acciones al menos parcialmente en términos de metas de largo alcance, se establece una planificación consciente y deliberada y los procedimientos son estandarizados y rutinizados.
- Nivel 4: se ven las situaciones holísticamente en vez de en términos de aspectos separados, se percibe las desviaciones del patrón normalizado, la toma de decisiones es menos laborioso.
- Nivel 5: una visión intuitiva de la situación basada en una profunda comprensión tácita, aproximaciones analíticas usadas sólo en situaciones nuevas o cuando un problema ocurre y una visión de lo que puede ser posible.

Por lo tanto, es importante el desarrollo de un modelo que no limite el impulso de competencias sólo a la enseñanza efectiva de un grupo de habilidades concretas. Tal y como menciona Pavié (2012):

Hay que tener presente que las habilidades requeridas para la facilitación del aprendizaje y que la competencia para la enseñanza no se desarrollan exclusivamente

adquiriendo conductas especificadas previamente sino también desarrollando rasgos, cualidades y habilidades personales que promueven una actitud flexible, de innovación permanente (pág. 175)

4.3 La evaluación y certificación de competencias en PCDI

Evaluar o certificar las competencias de un individuo que pretende ingresar en una determinada área del mundo laboral o que ya está inmerso en la misma, es un proceso conjunto por el que el evaluador y el candidato (Vargas et al., 2001)

Ambos se deben poner de acuerdo para obtener las evidencias requeridas por el perfil o norma de competencia. La requisitoria de estas evidencias establecerá las competencias necesarias para ese perfil, y a través de la evaluación se comprobará si el desempeño laboral del candidato responde a lo establecido.

4.3.1 La evaluación de competencias: objeto y finalidad.

En los inicios del término de evaluación su significado fue vinculado a medición, prueba o examen, por la influencia de las ideas de progreso de administración científica y por la ideología de la eficiencia social. Sin embargo, esta concepción tradicional de evaluación se ha ido modificando a lo largo de la historia, ante la necesidad de contar con información útil y confiable para tomar decisiones. De tal forma que para realizar una adecuada emisión de juicios es conveniente contar con la información válida y confiable sobre el objeto a evaluar (CONOCER, 2016)

Son múltiples y diversas las definiciones de evaluación, centrándonos en la de Tejada (1997, pág.246), establece que es: *“un procesos sistemático de recogida de información que implica un juicio de valor y que se orienta a la toma de decisiones”*, y la complementaria con la propuesta por Stufflebeam y Shinkfield (1995, pág. 20) que la consideran como *“un proceso complejo pero inevitable, y destaca su refuerzo positivo en cuanto al progreso que supone la identificación de los puntos débiles y fuertes, que promueven hacia una mejora”*

En base a las definiciones propuestas, se deducen como características relevantes inmersas en este concepto (Navio, 2005):

- La evaluación como proceso que supone la planificación para la recogida de la información que debe disponerse.

- La evaluación como juicio por medio del cual se juzga el valor de un objeto o proceso educativo.
- La evaluación como valoración de la información recogida.
- La evaluación como congruencia ya que determina el grado de logro de un estudiante en relación con un objetivo previamente establecido.

Centrándonos en la evaluación de competencias se entiende como la investigación sistemática sobre el valor de una situación, objeto o persona. Con el objetivo de determinar si una persona es competente o todavía no competente en una función individual. Pero los motivos, ya sean individuales o de la propia organización o empresa, que quiere evaluar las competencias para un perfil requerido, se pueden concretar en tres Tejada (1997, citado en Navío, 2001, pág.88):

- **Finalidad diagnóstica:** aporta información sobre el nivel de entrada, es decir, el grado de competencia del que dispone el profesional.
- **Finalidad formativa:** se justifica porque debe considerarse la competencia como un proceso y no como un estado que se evalúa periódicamente en momentos predeterminados.
- **Finalidad sumativa:** quizás es la más considerada, porque está orientada hacia la certificación, ya que ésta sería un tipo de evaluación sumativa por definición.

A su vez, los objetos que se evalúan suelen ser propios de contextos laborales, con la finalidad de conocer los conocimientos adquiridos de los trabajadores (niveles formativos, titulaciones, diplomas y especializaciones), las actitudes ante el trabajo (flexibilidad, el potencial actitudinal y las maneras cómo el trabajador realiza sus actividades laborales), los resultados (rendimiento y la eficacia, calidad y esfuerzo), y por último se evalúan las competencias (Rodríguez, 2006).

En todo este proceso la tarea más ardua es evaluar el modo de proceder de la persona que trabaja, concretamente: su conducta cognitiva, sus metacogniciones...etc.

4.3.2 Instrumentos para evaluar competencias

Los instrumentos de evaluación representan la estrategia mediante la cual el evaluador recoge evidencias sobre la competencia a evaluar, a partir de los cuales se obtiene información sobre los conocimientos, habilidades, destrezas o actitudes de un individuo, de acuerdo con lo que se quiere medir

Con la finalidad de determinar si una persona es competente o no para desempeñar una determinada función con la calidad requerida es un requisito indispensable el análisis de los resultados y los elementos que intervienen en el proceso de evaluación. Para lograr los objetivos propuestos, es necesario que todo instrumento de evaluación posea dos cualidades: validez¹⁸ y confiabilidad¹⁹ (CONOCER, 2016)

Aunque existen diversos instrumentos de evaluación, en la práctica se ha privilegiado el uso de tres de ellos, ante la eficacia de los mismos en la recolección de información:

- **Guía de observación:** se debe utilizar solamente para evaluar evidencias por desempeño. Se establecen categorías de observación amplias (reactivos) que permiten al evaluador observar las actividades del candidato de manera global. Su aplicación consiste en presenciar algún evento o actividad y registrar los detalles observados.

- **Lista de cotejo:** permite comparar los aspectos esperados y marcados por un Estándar de Competencia contra las evidencias mostradas por el candidato. Sus reactivos están conformados por enunciados breves y sencillos que describen las características deseables o positivas a presentar, registrando si la evidencia cumple o no con los aspectos señalados en cada uno de los reactivos. El registro se realiza a partir del desempeño observado o del producto que se revisa. Dada su flexibilidad, las listas de cotejo se pueden utilizar como herramienta de evaluación documental o de campo.

- **Cuestionario:** es un interrogatorio oral o escrito, constituido por un conjunto de preguntas agrupadas en áreas temáticas y con una estructura que debe contestar el candidato. Puede conformarse con preguntas (reactivos) de diversos tipos. Este tipo de instrumento solo se usa para Evidencias de Conocimiento. En cuanto a los de tipo oral, generalmente se utilizan como complemento de evaluación, previo y/o posterior a la observación de un desempeño en el lugar de trabajo.

Estos instrumentos responden a las necesidades comunes en el proceso de evaluación, siendo por este motivo las más utilizadas. Pero si se quiere realizar una correcta

¹⁸ Validez: proceso de evaluación que recoge evidencias de aspectos relacionados con la competencia definida en el Estándar de Competencia.

¹⁹ Confiabilidad: proceso que debe desarrollarse de manera que la información generada sea congruente y pertinente con lo señalado en el Estándar de Competencia, buscando que los resultados de la evaluación concuerden independientemente del momento o persona que lo realice.

evaluación será necesario el uso de otros instrumentos. En la siguiente tabla podemos observar los diversos instrumentos con los que se cuenta para evaluar competencias.

Cuadro 15. Instrumentos para evaluar competencias

| | |
|---|---|
| Test | Capacidades, aptitudes, inteligencia y rendimiento |
| Inventarios | Personalidad y de autoconcepto; intereses profesionales |
| Entrevista | Motivadora, comportamental, feedback, orientación, evaluativa, competencias genéricas |
| Análisis de la experiencia | Técnica de los incidentes críticos, cuestionarios o check lists, técnica de análisis crítico |
| Pruebas de grupo | Atender las competencias de trabajo en equipo, negociación y liderazgo |
| Balance de competencias | Instrumento evaluador además de herramienta orientadora |
| Portafolios | Informes profesionales de reflexión y de proyectos |
| Análisis ocupacional | Técnica DACUM (Developing a Curriculum), AMOD (A model) y SCID (Desarrollo sistemático e instruccional de un currículum) |
| Otras técnicas de análisis ocupacional | Análisis funcional, ETED (empleo típico en su dinámica), observación, dinámica de grupo, assessment centers, método de las habilidades, análisis de competencias claves y la pirámide de G.E. Miller. |

Adaptado de Rodríguez (2006, pág. 86)

Cada vez es mayor el uso de nuevos instrumentos y se está produciendo un cambio progresivo hacia nuevos modelos y técnicas alternativas (Rodríguez, 2006)

4.3.3 Entidad de Certificación y Evaluación de Competencias (ECEC)

Entendemos que es una persona moral, organización o institución pública o privada, unidad administrativa de alguna Dependencia, Entidad o su similar en los niveles de gobierno Federal, Estatal o Municipal acreditada por CONOCER, para capacitar, evaluar y/o certificar las competencias de las personas, con base a Estándares de Competencia inscritos en el Registro Nacional de Estándares de Competencia, así como para acreditar previa autorización del CONOCER, Centros de Evaluación y/o Evaluadores Independientes en uno o varios Estándares de Competencia, inscritos en el Registro Nacional de Estándares en un periodo determinado (CONOCER, 2016)

Estas entidades forman parte de las líneas de acción de CONOCER para establecer y fortalecer una estructura nacional y de amplia cobertura, para la evaluación y certificación de competencias de personas.

Toda ECEC dentro de la Red de Prestadores de Servicios de CONOCER podrá realizar funciones de capacitación, evaluación y certificación sobre Estándares de Competencia que previamente se hayan inscrito en el Registro Nacional.

4.4 Experiencia de inclusión de PCD en el ámbito universitario: Programa Somos Uno Más, Universidad Ibero Ciudad de México

Son limitadas las experiencias de educación inclusiva en el contexto de educación superior a nivel mundial. En el caso de México se enfatiza el trabajo pionero de la Universidad de Monterrey y la Universidad Tecnológica Santa Catarina que datan con más de veinte años de experiencia en atención a la discapacidad.

Como referente y precursor de promover una experiencia universitaria en PCD destacan los países anglosajones, en el Reino Unido: (Fuller, Bradley y Hall, 2006; Holloway, 2001; Riddell, Tinklin y Wilson, 2005; Taylor, Baskett y Wren, 2010); en Irlanda (Shevlin, Kenny y McNeela, 2004); en Australia (Ryan y Struths, 2004). Otras experiencias más actuales y que son sustento de la UIA se sitúan en España, concretamente la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Pontificia de Comillas con más de quince años de experiencia.

A la hora de abordar la incorporación de alumnos con discapacidad en ambientes universitarios hacen relevantes tres factores, que los consideran claves en el proceso que atiende la plena inclusión de este colectivo. Los autores que hemos hecho mención coinciden en concretarlos: en primer lugar, una exigencia de justicia social (Riddell et al., 2005); en segundo lugar, una fuente de enriquecedora de diversidad para la comunidad universitaria y para la sociedad en su conjunto (Ryan y Struths, 2004); y, en tercer lugar, una experiencia que implica profundos cambios en la identidad personal y social de las personas con discapacidad (Borland y James, 1999). Hacen hincapié en la promoción de un ambiente universitario que no solo brinde la oportunidad de continuar con su desarrollo formativo y académico, sino que promueva una verdadera inclusión a través de la participación y tránsito por espacios y actividades escolares de educación superior. Que favorezca cambios y fortalecimiento en la identidad personal a través del desarrollo y

potenciamiento de sus habilidades físicas, emocionales, afectivas, intelectuales, morales y sociales. Con la finalidad de lograr una vida con mayor independencia, cuyo contexto favorezca la creación de un ambiente digno y de respeto, que promueva la eliminación de barreras.

Todo ello surge ante la necesidad de dar respuesta a este sector social en el sistema educativo de educación superior, y promovido por las limitadas atenciones que se les brindan y los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad presentes a nivel mundial (CONAPRED, 2010).

El PSUM, surge ante la necesidad de promover y posibilitar la inclusión de personas con discapacidad intelectual en la educación superior. Empezó a operar con 15 estudiantes en el periodo Otoño 2014, y ha realizado acciones concretas de inclusión académica, cultural, deportiva y de actividades prelaborales en las instalaciones de la universidad.

Constituye un elemento central del programa el brindar la posibilidad a jóvenes con discapacidad intelectual de transitar por espacios escolares de educación superior como un derecho que les corresponde para vivir, dicho en otras palabras, el ofrecer una experiencia universitaria acorde a sus intereses y habilidades.

4.4.1 Objetivos

Objetivo general

Desarrollar competencias para una vida autónoma en jóvenes con discapacidad intelectual en un ambiente universitario.

Objetivos específicos

- Contribuir en la formación de los estudiantes a través de la estimulación y fortalecimiento de sus capacidades cognitivas.
- Promover conductas adaptadas y competencias necesarias para su posterior inclusión a la vida laboral.
- Desarrollar en los alumnos aspectos de autodeterminación y autonomía, fortaleciendo la identidad como participantes activos de la sociedad.
- Favorecer el desarrollo espiritual y responsabilidad social para el desarrollo integral del estudiante.

- Fortalecer conductas adaptativas en un contexto específico para el desarrollo de competencias.

4.4.2 Misión, visión y valores

Misión

Promover una formación integral basada en un proceso continuo, permanente y participativo en cada una de las dimensiones del ser humano, fundamentado en un enfoque humanista y sistémico que beneficia la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual para la igualdad de oportunidades.

Visión

La Ibero inmersa en su modelo Jesuita e inspirada en sus valores y lo que caracteriza a esta compañía, contribuye a que las personas con discapacidad intelectual tengan autonomía para desarrollar un plan de vida. Por ello la Universidad, y concretamente el PSUM pretenden:

- Formar personas capaces de distinguir, orientadas por valores humanos, sociales y coherentes que les haga consciente de ellas mismas y de su entorno social. Personas libres, solidarias y sensibles ante el sufrimiento de los demás, y comprometidos activos en la construcción de la sociedad a la que aspiramos
- Desarrollar una cooperación mutua y eficaz entre instituciones educativas de la misma índole, a través de la participación activa que promueva, respalde y fortalezca los derechos y deberes de las personas con discapacidad. Propiciando un camino común que sirva para coordinar acciones para un mismo fin.
- Ofrecer un programa individualizado, innovador, flexible y acreditado por la Ibero. Que proporcione las herramientas necesarias para la vida independiente y la toma de decisiones.
- Fomentar la sensibilización de la comunidad universitaria en la realidad de la discapacidad intelectual y el reconocimiento del enriquecimiento social y cultural mutuo de este colectivo en el ámbito universitario.
- Promover la réplica del programa en instituciones educativas confiadas en la compañía de Jesús de todo el país. Fortaleciendo un trabajo en red que consolide y promueva los valores de esta institución y el trabajo con este colectivo.

Valores

Bajo la filosofía educativa de fomentar, por un proceso social, la actuación por la que el hombre como agente de su propio desarrollo tiende a lograr la más cabal realización de sus potencialidades. Nuestro programa está inmerso en los siguientes valores:

- **Visión:** posibilitar la inserción personal, laboral y social de las personas con discapacidad intelectual en una realidad social inclusiva, especialmente en el ámbito universitario.
- **Personalización:** promover las capacidades individuales con la finalidad de desarrollar y fortalecer las potencialidades particulares.
- **Igualdad de oportunidades:** para poder impulsar un crecimiento y desarrollo personal a través de un sistema en el que todas las personas somos potencialmente iguales.
- **Confidencialidad:** garantía de la privacidad en los servicios que se prestan desde la Ibero.
- **Transparencia:** desde la filosofía Ignaciana todas nuestras acciones se desarrollan con ética y honestidad. Rindiendo cuentas con la presentación de información veraz y accesible sobre los servicios y actividades.
- **Compromiso:** un compromiso con las personas con discapacidad y sus familias, y con la sociedad en general que impulse y promueva la igualdad.
- **Innovación:** desarrollar un programa que impulse nuevos servicios que faciliten la vida de las personas con discapacidad y sus familias a través de buenas prácticas.

4.4.3 Áreas del programa y líneas de acción

El plan de estudios del programa tiene una duración máxima de tres años, se dividen en cinco áreas que no son rígidas ni tienen una periodicidad estática, ya que dependen del plan individualizado de cada uno de los alumnos (Dossier PSUM, 2016):

A. Académica Funcional: promueve el desarrollo de habilidades comunicativas, numéricas, habilidades digitales y el ejercicio de habilidades funcionales que permitan la incorporación de los alumnos al contexto universitario durante la duración del programa. Es importante que el trabajo de esta área se realice directamente con los alumnos en el salón, ya que funciona como referencia geográfica, emocional y base escolar dentro de las instalaciones de la universidad.

B. Área de Inclusión Vida Universitaria: en la educación superior, los estudiantes con discapacidad aparecían como un grupo con características de invisibilidad. Las experiencias de inclusión ofrecen posibilidades educativas que, aunadas a un sistema de apoyos, favorecen el contacto y la socialización de estudiantes con discapacidad intelectual dentro de la comunidad universitaria. Siendo la Ibero un entorno incluyente donde los estudiantes pueden acceder a las actividades proyectadas para la comunidad universitaria en general, también los estudiantes con discapacidad intelectual son acogidos por el contexto amigable de la institución.

C. Área de Inclusión Prelaboral: estructura en el estudiante una serie de conductas adaptadas al ambiente laboral y de subordinación, a la par de habilidades de análisis contextual para desenvolverse en los mismos, esto le permitirá desarrollar un marco de responsabilidades y nociones que faciliten su posterior inclusión al mundo laboral. Estas tareas derivan de la contribución que da el empleo a la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, así como el soporte que brinda a la autonomía de las mismas en ámbitos de valía personal, social y familiar, como de autodeterminación económica y manejo de ocio.

Para alcanzar estas metas se desarrollan talleres y prácticas controlados donde de forma permanente se pueda observar e instruir al estudiante mientras se determinan las competencias del mismo a través de la creación de un producto de carácter multifacético en una línea de producción. Las actividades de formación se realizan dentro la Universidad en dos espacios: taller para el aprendizaje pre-laboral y prácticas pre-laborales.

D. Área Socio Afectiva: se busca la inclusión de forma multidisciplinaria, por este motivo, esta área se encarga de propiciar el bienestar psicológico de los alumnos a través del acompañamiento emocional y la orientación. Durante el proceso del programa los alumnos presentan diversos problemas de índole emocional y conductual derivados de sus actividades, de las dinámicas familiares y de situaciones personales, estos puedan llegar ser obstáculos en la inclusión social y en sus relaciones interpersonales, así como en el desarrollo de su identidad ya que llegan a derivar en efectos negativos tales como exclusión, ansiedad, depresión, aislamiento y reducción de oportunidades.

El área Socio afectiva se encarga de atender, contener, acompañar y propiciar los contextos que fomenten introspección y desarrollo de habilidades adaptativas que fortalezcan al alumno para alcanzar el mayor nivel de autonomía e inclusión en la

sociedad. Pudiendo concretar en tres generalidades las tareas desarrolladas en esta área: fomentar la identidad y autodeterminación de los alumnos a través de la introspección, desarrollar conductas adaptativas para la vida y contención emocional.

E. Área de Formación Integral: se entiende como un proceso continuo, permanente y participativo que pretende desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política), con el fin de lograr su realización plena de acuerdo a las posibilidades de cada persona.

Como ya hemos hecho mención, el Modelo Educativo de la Ibero, se inspira en los valores cristianos y quiere realizar, en un ambiente de apertura, libertad y respeto para todos, una integración de esos valores con los adelantos científicos y filosóficos de nuestros tiempos.

En el mismo sentido de Formación Integral, El Modelo Educativo de la Ibero propone la formación de personas y profesionistas competentes, conscientes, compasivos y comprometidos con y para los demás, y es en esta idea que se fundamenta el ámbito de la Responsabilidad Social para trabajar con los alumnos del PSUM y fomentar actividades y acciones comprometidas con otros.

Cuadro 16. Desarrollo de destrezas y habilidades en cada una de las áreas del programa

| Áreas/ dimensiones | Destrezas y habilidades sociales | Destrezas y habilidades comunicativas | Destrezas en la vida personal | Destrezas en la vida en comunidad |
|-------------------------------|--|--|---|--|
| Académico funcional | Trabajo colaborativo Toma de decisiones Uso de la Tecnología de la información y comunicación (TIC) Códigos de conducta | Escuchar Confidencialidad Asertividad Desarrollo del dialogo Mantener una conversación | Organización del tiempo Lectoescritura Razonamiento numérico Razonamiento critico Manejo del dinero | Rutinas Actividades culturales y deportivas Comunicación icónica o grafica |
| Socio afectivo | Conductas de cortesía Hábitos y actitudes en actividades básicas de la vida diaria | Comunicación no verbal Respeto espacio vital | Autocontrol Autoestima Autoconcepto | Cooperar Compartir Respeto |

| | | | | |
|-------------------------------------|--|--|---|---|
| | | | Manejo de la corporalidad | Pertenencia al ámbito universitario |
| Inclusión vida universitaria | Trabajo colaborativo Toma de decisiones | Iniciar, mantener y concluir una conversación | Conductas públicas y privadas | Hacer y rechazar peticiones |
| Formación integral | Expresar y recibir emociones Pedir disculpas y agradecer | Empatía Asertividad Expresar molestia, enfado o desagrado Expresar amor | Autoconcepto Autocontrol Autoestima | Defender derechos Respeto Afrontar las críticas |
| Prelaboral | PRÁCTICAS PRELABORALES (se concretara atendiendo a la práctica en la que estén inmersos) | | | |

Adaptado del dossier del Programa Somos Uno Más (2016)

4.4.4 Fases del programa

Se divide en tres etapas, y en cada una de ellas la propuesta curricular tiene énfasis específicos (Dossier PSUM, 2016):

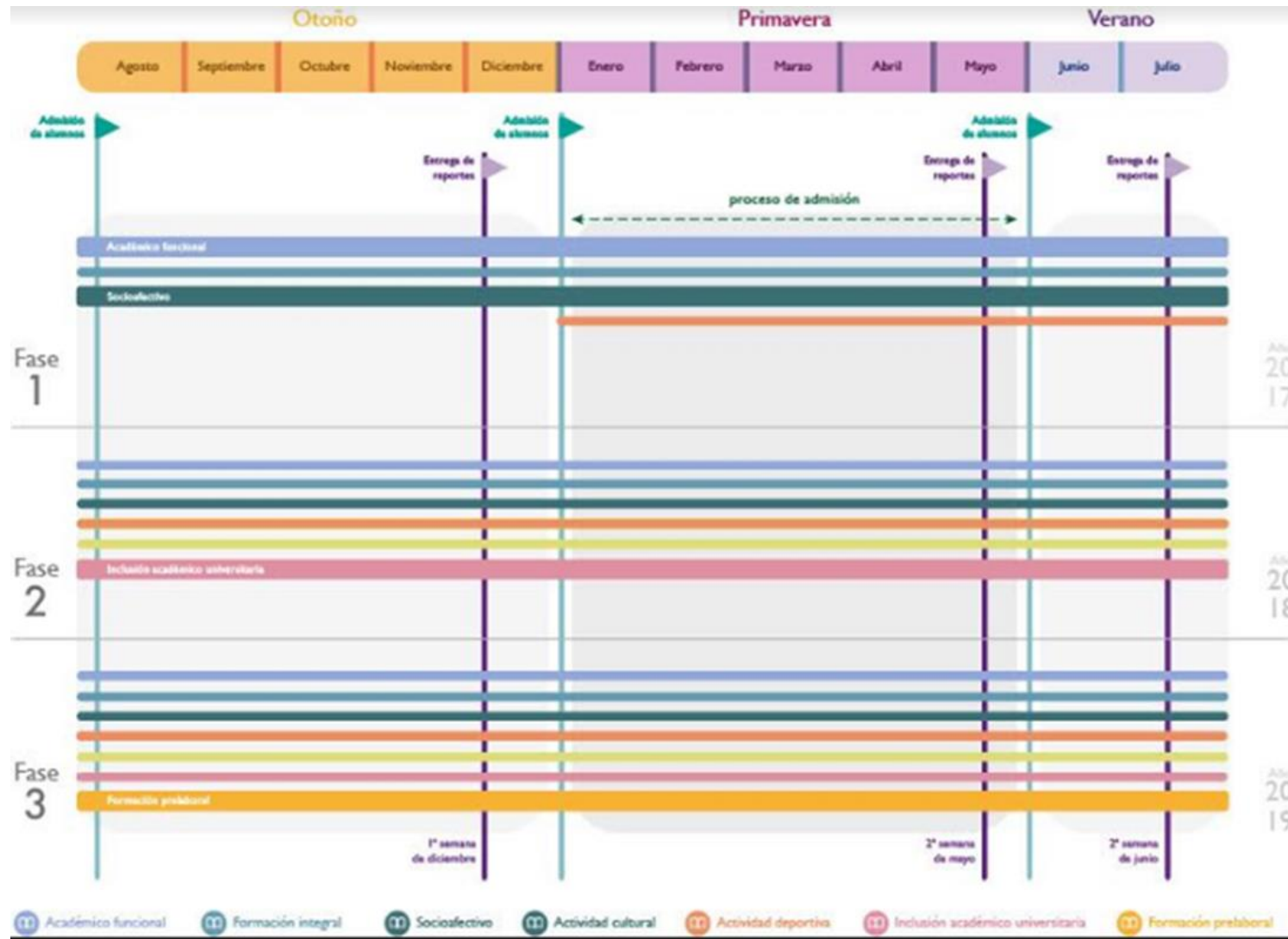
A. Ingreso o Etapa Inicial. Consideramos esta etapa como un periodo de adaptación que tiene una duración de un semestre y se realizara el diagnóstico, el perfil de ingreso, perfil de egreso y el PIA. Los alumnos ingresan anualmente, en el periodo de otoño y a lo largo de estos seis meses, éste trabaja en el aula de orientación y apoyo del programa. Con el objetivo es identificar fortalezas y áreas de oportunidad de cada estudiante en torno a las habilidades académicas y socio afectivas que se desarrollarán para una estancia exitosa en el programa. Se aplican instrumentos formales y no formales, y al final se entrega un reporte que reúne aspectos académicos y formativos de cada estudiante, asimismo, se desarrolla la propuesta para el periodo de primavera que incluye las asignaturas académicas y las actividades culturales y deportivas en que pueden incluirse. La decisión de esta propuesta será tomada por el alumno y se considerará la opinión de sus padres o tutores.

B. Permanencia o Etapa de vida universitaria. Habiendo concluido la etapa de adaptación, se trabajará acorde al PIA de cada alumno. Esta etapa abarca un año y medio

y corresponde al periodo de formación académica, cultural y deportiva. En este lapso, los estudiantes atendiendo a sus habilidades y destrezas acuden semanalmente a actividades culturales y deportivas ofertadas semestralmente por la universidad. Atendiendo al PIA algunos alumnos se integran en asignaturas académicas de licenciaturas previamente seleccionados y adecuadas al perfil. Una característica del planteamiento del programa es que los alumnos durante esta etapa, cursen alguna materia de la oferta de asignaturas de Reflexión Universitaria, asignatura obligatoria para todos los alumnos de la Ibero en su primer año de ingreso en la institución.

C. Egreso o Etapa de formación pre laboral. Esta etapa que su duración consta de un semestre, comienza en el momento en el que el alumno tiene prácticas pre-laborales, que tendrán lugar en las instalaciones de la Ibero. El área de Inclusión pre laboral se encarga de fomentar conductas adaptadas y habilidades de análisis contextual necesarias para que el estudiante busque y consiga un empleo al término de su estadía.

Figura 11. Cronograma del PSUM



Elaboración propia

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN DISCAPACIDAD INTELLECTUAL Y EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

A pesar de que, a lo largo del presente siglo, ha habido una proliferación de las investigaciones en materia de discapacidad a nivel internacional, el avance en la comprensión y prácticas sigue siendo limitada. Entendiendo como una necesidad el desarrollo de investigaciones de esta índole, y pese a la multitud de nuevas teóricas, conceptos y prácticas innovadoras, el camino recorrido es aún escaso. Por lo tanto, la comprensión de la discapacidad requiere reorientar los esfuerzos investigadores, en un claro incremento de los esfuerzos en afrontar nuevos retos que la integración e inclusión social, comunitaria, profesional y educativa demandan (Verdugo, 2011)

La propuesta de investigación más generalizada se ha centrado en el individuo y sus limitaciones, sin tener en cuenta el entorno y sus modificaciones. Por este motivo las investigaciones aplicadas y centradas en la atención del individuo en los contextos reales donde se desenvuelven han quedado relegadas en un segundo plano. Siendo más común las investigaciones basadas en el conocimiento general del individuo y sus características. Esto no quiere decir que abandonemos aquellos estudios que prestan atención directa al individuo, sino que se complementen con la búsqueda de acciones relevantes que promuevan una mejora de sus condiciones de vida.

Diversos autores afirman que existe la demanda de un cambio en el foco de atención (Verdugo, 2011; Schalock, 2010; Oliver, 2008; Moore y Barton, 2008) que atiende al ambiente o entorno, por lo que se amplía más allá de las propias limitaciones o dificultades del individuo, a las barreras ambientales que dificultan o impiden su integración. En este sentido, entendemos que las actuaciones profesionales e investigadores no pueden restringirse a mejorar las destrezas de una persona, sino que es necesario el desarrollo de programas que se trasladen a la vigilancia de las barreras o limitaciones ambientales. Estas barreras que no solo atañen lo físico, sino también lo social (empleo, ocio, vida social...etc.). Es por este motivo que consideran relevante que en las investigaciones dirigidas a las PCDI tengan en cuenta la adaptación de la persona en diferentes contextos y etapas evolutivas, la mejora de sus condiciones de vida, el desarrollo de una vida independiente y una transición a la vida adulta, el empleo así como la preparación personal y de la comunidad para lograrlo.

Actualmente, son cuantiosos los avances en materia de discapacidad, desde la concepción hasta los programas y servicios desarrollados. Situándose en un abordaje no como un mero colectivo de estudio para profesionales externos, sino como un problema concreto presente en una persona determinada que se desenvuelve en un ambiente específico (Verdugo, 2009). Toda investigación debe incidir sobre la persona y su entorno, teniendo presente a los propios afectados como participantes directos de los programas y servicios que se desarrollen.

Algunas de las aportaciones más novedosas se han dado gracias al empoderamiento de este colectivo, las PCDI atesoran ahora con una voz más autorizada para expresar las experiencias y el significado de los impedimentos físicos y del desarrollo (Gerber, 2008). Por este motivo es imprescindible y necesario la participación activa de las PCDI en el desarrollo de una investigación, porque ellos son la clave para promover los cambios necesarios.

Consecuentemente, el propósito de esta tesis fue el conocer el impacto que generaría en los jóvenes con discapacidad intelectual que participan de un programa de inclusión universitaria la acreditación de competencias; y como esto repercute en su transición por la Universidad, y concretamente, en su transición por la vida adulta. Un elemento clave es la edad de los participantes, ya que tal y como menciona Saad (2011), se trata de una etapa crucial para posicionarse como miembros de la sociedad donde se desarrollan habilidades y actitudes de autodeterminación. Asimismo, se destaca el empleo como componente crucial en el acrecentamiento de estos elementos. Promoviendo una vida independiente y con un mayor rol protagónico en todas las actuaciones de las PCDI.

De este propósito se derivan los objetivos y las preguntas de investigación, formuladas con la finalidad de dar respuestas a los mismos.

5.1 Enfoque de investigación y diseño

En términos generales en este apartado vamos a abordar la estrategia que ha guiado esta investigación, concretando el posicionamiento que he tomado a lo largo de todo este proceso, así como, la definición de los momentos, personas y condiciones. Proporcionando las respuestas adecuadas a las preguntas de investigación que hemos formulado (McMillan y Schumacher, 2005)

Esta investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, fundamentada en un proceso inductivo ante la exploración, descripción y generación de perspectivas teóricas. Yendo siempre de lo general a lo particular, y fortaleciendo la profundidad y calidad de la información. En cuanto a la recolección de los datos ha consistido en la obtención de los puntos de vista de los participantes, analizando elementos subjetivos tales como: emociones, experiencias y significados. También ha resultado de interés la interacción de la PCDI con los demás participantes, así como, con grupos y colectividades del ámbito universitario.

Una perspectiva etnográfica justifica en análisis en profundidad de las prácticas educativas en un entorno universitario, describiéndola y enfatizando las cuestiones descriptivas e interpretativas. Para ello, se ha llevado a cabo durante largos periodos de tiempo una observación directa en el aula, no solo limitándonos a los salones del PSUM, sino interviniendo en las distintas clases regulares en las que están inmersos, así como en las actividades culturales y deportivas. A través de una recolección minuciosa de registros y la realización de entrevistas y revisión de materiales. Por lo tanto, se trata de una microetnografía, ya que tomo como unidad particular el estudio del PSUM dentro del marco institucional de la Ibero.

Caracterizado por un trabajo de campo, dado que se pretende el conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico, sin olvidar el contexto donde se desarrolla, bajo una investigación empírica dirigida a *“investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar las variables del contexto”* (Yin, 1989, pág.45). Haciendo hincapié la perspectiva de Stake (2005), que establece como punto clave de esta estrategia la comprensión del objeto de estudios y pone énfasis en que el estudio de casos es: *“es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”* (pág.11)

Se trata de un proceso descriptivo y holístico, específicamente centrado en la comprensión holística de un sistema cultural en acción. En todo momento se trata de un estudio particularista y heurístico, basado en un razonamiento inductivo. Según la clasificación de Stake (2005) me centro en un estudio de caso colectivo, ya que implica a un fenómeno y población concreta, para ello se ha seleccionado y se ha estudiado intensivamente a los alumnos de PSUM de la Universidad Ibero CDMX.

A lo largo de toda la investigación se ha pretendido otorgar el rol protagónico a los alumnos con discapacidad intelectual. Esto ha supuesto el otorgar no solo la voz, sino promover la comprensión detallada de todos los factores que inciden en su vida

5.1.2 Objetivos

El objeto de estudio se centra en conocer e impacto que puede generar la acreditación de competencias en cuanto al nivel de empleabilidad de los alumnos con discapacidad intelectual de PSUM de la Universidad Ibero de CDMX. Analizando cómo influye en la autodeterminación y vida independiente de los sujetos implicados.

Para dar respuesta a los objetivos que se proponen a continuación se propusieron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué impacto genera a nivel académico, social y laboral la acreditación de competencias?
- ¿En qué medida en PSUM promueve el desarrollo de la autodeterminación y favorece la vida independiente de los alumnos?
- ¿Qué factores inciden en la inclusión de las PCDI en la Universidad Ibero de CDMX?
- ¿Qué significado tiene para los jóvenes con discapacidad intelectual del PSUM el acceso y el desarrollo al empleo?

Las respuestas a estas preguntas se interpretaran desde los significados que atribuyen los tres agentes involucrados: los propios participantes del programa, profesionales involucrados y los padres o tutores.

5.1.2.1 Objetivo general

Analizar el impacto académico, social y laboral de la acreditación de competencias en los alumnos con discapacidad intelectual de la Universidad Ibero de CDMX para demostrar su incidencia en la autodeterminación y vida independiente de los mismos.

5.1.2.2 Objetivo específico

- Identificar los factores internos y externos que promueven o degradan la inclusión plena de las PCDI en la Universidad Ibero de CDMX, para conocer las barreras que se les presenta en este proceso.
- Analizar en qué medida el currículum del PSUM está orientado a generar autodeterminación en los alumnos y en promover una vida independiente.
- Conocer y descubrir la trascendencia del empleo en cuanto al desarrollo de la autodeterminación en los jóvenes con discapacidad intelectual del PSUM para lograr tener calidad de vida y ser independientes.

5.2 Contexto y participantes

La presente investigación como ya se ha hecho mención tuvo lugar en la Universidad Iberoamericana de Ciudad de México, centrándose en el Programa Somos Uno Más que promueve la inclusión de personas con discapacidad intelectual en edades comprendidas de los 18-28 años.

5.2.1 Población

La población está formada por las PCDI (alumnos y egresados), los profesionales que de alguna manera están vinculados, ya sea aquellos que están directamente vinculados al programa, los que solo imparten clases regulares en las que están inmersos algunos de los alumnos, así como los relacionados con la acreditación de competencias. También las empresas que han empleado o emplean a los alumnos egresados,

El total de la población implicada asciende a 33 personas, de los cuales el 51 por ciento de los participantes son alumnos con discapacidad intelectual, teniendo en cuenta a los actuales y egresados. Los profesionales implicados serían un total del 33 por ciento y las empresas implicadas un 15 por ciento.

Aunque se considera las empresas un elemento importante, se limitó el número de empresas por el tiempo de la investigación.

5.2.2 Selección y tamaño de la muestra

La selección de la muestra se llevó a cabo siguiendo la técnica de muestreo no probabilístico de tipo disponible, la cual carece de aleatoriedad. Se consideró idónea la elección de esta técnica ante la selección de los sujetos que han resultado accesibles a la hora de realizar la investigación (Cardona, 2002).

Aunque el total de los implicados directa e indirectamente en el PSUM se podría calcular en un total de 104 personas, nos hemos limitado en 33 participantes. Vamos a hacer un breve recorrido por cada grupo de participantes, describiendo detalladamente sus características e implicación con estos alumnos:

En primer lugar vamos a hablar de los protagonistas de esta investigación, los alumnos. La muestra estuvo formada por alumnos actuales que son un total de 12 y los alumnos egresados con un total de 9. El total de los alumnos actuales participó en la investigación y de los egresados el 55 por ciento.

Cuadro 17. Frecuencia y porcentaje de muestra de alumnos actuales y egresados PSUM

| | Total | Hombres | Mujeres | Participación |
|------------------|--------------|----------------|----------------|----------------------|
| Actuales | 12 | 8 | 4 | 100% |
| Egresados | 9 | 6 | 3 | 55% |

Aunque el número de varones egresados supera al de mujeres, la disponibilidad y participación fue mayor del colectivo femenino, obteniéndose la totalidad de participación. Un factor clave en esta muestra fueron los padres, ya quedo sujeta la implicación de sus hijos en la investigación a dos elementos: los horarios y disponibilidad, debido a que ellos debían encargarse del desplazamiento para la entrevista o estar pendientes de los medios tecnológicos para realizarla. En segundo lugar, la importancia que ellos dan a la participación, esto genera que no sean los propios egresados quien tenga la iniciativa de colaboración, sino que los padres asuman el rol protagónico, y decidan por sus hijos.

En segundo lugar nos detenemos en los profesionales, y los clasificamos en cuatro grandes grupos:

- Los implicados directamente con los alumnos del PSUM, en este grupo se encuentran los profesionales que conforman el programa. Formado por 5 personas de los cuales 3

son pedagogos y 2 psicólogos con amplio recorrido profesional en el campo de la discapacidad.

- Se calcula unas 15 personas implicadas indirectamente y que pertenecen a la Universidad Ibero, destacando como elemento clave el Departamento de Educación al que pertenece el PSUM y la directora del mismo, así como el divisional.

- Otro grupo muy relevante son los maestros que en sus clases regulares participan algún alumno del PSUM. Son un total de 35 profesionales que se han sumado a esta iniciativa, en este semestre, primavera 2017, el número de participación desciende en 16. Se tiene en cuenta todas licenciaturas, maestrías, diplomados, técnicos universitarios superior, así como, actividades culturales y deportivas.

- También se ha tenido en cuenta a 3 personas, de las cuales 2 pertenecen a la Universidad Ibero, como expertos en la acreditación de competencias.

Cuadro 18. Frecuencia y porcentaje de participación de los profesionales

| Profesionales | Total | Participación |
|----------------------|--------------|----------------------|
| Directos | 5 | 100% |
| Indirectos | 15 | 13% |
| Implicados | 35 | 45% |
| Expertos | 3 | 100% |

Por último, las empresas en las que han laborado o laboran ascienden a un total de 19, solo pudiendo acceder a 5 del total. El mayor obstáculo que se presentó fue la dificultad para encontrar el profesional encargado de la selección o atención de las PCDI, también la imposibilidad en sus horarios para concertar una cita y la reticencia de la propia institución para contestar preguntas en este campo.

Teniendo más acceso y disponibilidad en aquellas empresas catalogadas como pequeñas o medianas.

5.3 Instrumentos y recogida de datos

Para la recolección de datos se consideró adecuado un medio que nos proporcionase información de forma directa y estructurada, por ello se seleccionó la observación participante y la entrevista en profundidad. Se consideró clave estos instrumentos metodológicos para la obtención de información. Bajo un diseño no experimental, ya que vamos a observar y medir las variables, y de tipo trasversal ante la recogida de datos en un momento único (Hernández- Sampieri, 1988). Con el único propósito de describir las variables y analizar la incidencia e interrelación en el tiempo que se proyecta la investigación.

5.3.1 Observación participante

La observación que se ha realizado ha implicado adentrarse en profundidad en el programa, esto ha supuesto participar activamente y adentrarnos en profundidad en todas las actividades en las que se desenvuelven los alumnos en su quehacer diario en la universidad. Siempre manteniendo un papel activo, así como de reflexión permanente, estando atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones de las diferentes situaciones.

Basándonos en Grinnel (1997), hemos tenido en cuenta los propósitos esenciales de la observación en la inducción cualitativa, clasificado en:

- a. Explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social.
- b. Describir comunidades, contextos o ambientes; asimismo las actividades que se desarrollan en éstos; las personas que participan en tales actividades y los significados de las mismas.
- c. Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los eventos que suceden a través del tiempo, los patrones que se desarrollan, así como contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas.
- d. Identificar problemas.
- e. Generar hipótesis para futuros estudios.

Posteriormente, se seleccionó los elementos específicos que se van a observar, y nos fundamentamos en la clasificación que realiza Lofland y Lofland (1995), que establecen como elementos claves:

- Ambiente físico (entorno): tamaño, arreglo espacial o distribución, señales, accesos, sitios con funciones centrales, además, un elemento muy importante son las impresiones iniciales.
- Ambiente social y humano (generado en el ambiente físico): se trata de las formas de organización en grupos y subgrupos, patrones de interacción o vinculación. A su vez, las características de los grupos, subgrupos y participantes; actores claves, líderes y quienes toman las decisiones.
- Actividades (acciones) individuales y colectivas: ¿Qué hacen los participantes? ¿A qué se dedica? ¿Cuándo y cómo lo hacen?
- Artefactos que utilizan los participantes y funciones que cubren.
- Hechos relevantes, eventos o historias.
- Retratos humanos de los participantes.

En todo momento la observación va enfocada a las tres unidades de análisis y a los conceptos ordenadores base de esta investigación acorde a los objetivos y preguntas de investigación. Se llevó a cabo a través de una observación participante (Malinowski, 1922), desarrollando una participación completamente activa en las actividades desarrolladas dentro del ámbito universitario por los participantes del programa. Asimismo, se pretendió evitar toda reactividad, es decir, que los efectos y conductas del observador no influyeran en el entorno y no modificara el ambiente. Aunque en ocasiones la tarea fue tediosa, y por ello también se analizó el efecto reactivo que provocaba el observador en determinados alumnos.

Se desarrolló mediante periodos abiertos (Anastas, 2005), y fue la herramienta central de la recolección de datos cualitativos. Para un mayor contraste y recolección de los datos se utilizaron dos plantillas una de uso diario (anexo 1) y otra de conclusiones semanales (anexo 2), que va dirigida al contraste de datos, en cuanto a la recopilado semanalmente, sus planeaciones curriculares, la temática semanal con las preguntas que sustentan esta investigación.

5.3.2 Entrevista en profundidad

Se consideró idónea este recurso metodológico por relevancia que en todo el proceso ha tenido los pensamientos, creencias y opiniones de los propios alumnos con discapacidad intelectual pertenecientes al PSUM. Siempre enfocada desde una postura íntima, flexible

y abierta, mediante el desarrollo de preguntas y respuestas que potencien una comunicación fluida y la construcción conjunta de significados respecto el tema (Janesick, 1998).

Según la clasificación de Grinnell (1997), se desarrolló mediante entrevistas abiertas, en todas las entrevistas realizadas se han realizado con base en una guía de preguntas específicas, pero se han introducido preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre el tema. En todo momento se ha tenido flexibilidad en el desarrollo de la entrevista, manejando el ritmo, la estructura y los contenidos. Para la creación y el desarrollo de la entrevista se tuvo en cuenta las características especiales que establecen Rogers y Bouey (2005):

- El principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas, es flexible.
- Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
- Es en buena medida anecdótica.
- El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y dirección de la entrevista.
- El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.
- El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
- Tiene un carácter más amistoso.

En el desarrollo de las preguntas se tuvo en cuenta la clasificación propuesta por Mertens (2005), que las divide en seis tipos: *de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimientos, sensitivas, de antecedentes y de simulación*. El orden de formulación de las preguntas se realizó de lo macro a lo micro iniciando con *preguntas generales y fáciles*, seguido por *preguntas complejas*, a continuación *preguntas sensibles* y se finalizó con *preguntas de cierre*. La preparación del guión de la entrevista se estructuró en base a los conceptos ordenadores.

Cabe señalar que la utilidad de este instrumento se concreta en el esclarecimiento de la experiencia subjetiva de cada uno de los participantes, conocerles íntimamente, ver el mundo a través de sus ojos, aprehender la forma en la que los propios informantes se ven a sí mismos y a su mundo, así como, sus significados, perspectivas y definiciones. Siendo

relevante para el colectivo de personas con discapacidad intelectual en esa asunción de un rol protagónico como informantes únicos de sus experiencias, significados, valoración y descripciones.

Se realizaron entrevistas a los tres grupos de sujetos claves de este proceso, cabe destacar que aunque en todas las entrevistas se siguió una misma estructura, todas las entrevistas fueron adaptadas en función a quien fuera dirigida. Sustentándose un cambio aparente en el caso de los profesionales que trabajan directa o indirectamente con los alumnos del PSUM.

Las entrevistas se aplicaron individualmente, salvo en los casos de los alumnos egresados que no pudieron desplazarse y se realizó vía Skype, en las cuales los padres estuvieron presentes. Las primeras entrevistas se realizaron a los alumnos actuales del programa (anexo 3), estas se aplicaron en la sala de juntas del PSUM, se trata de un espacio confortable, sin ruido y naturalizado por los alumnos. Se consideró a los alumnos egresados informantes claves para la recogida de datos que permitiesen captar los significados que otorgan a la inclusión académica, laboral y social, y conocer de primer mano la situación sociolaboral y su evolución tras egresar del programa (anexo 4). En algunas ocasiones fue preciso adaptar alguno ítems y la utilización de un lenguaje más simplificado con la finalidad de hacerlo más comprensible. Además durante el proceso de la entrevista se introdujeron aclaraciones y modificaciones de los enunciados, si se comprobaba dificultades en la comprensión por parte del entrevistado.

En cuanto a la preparación de las entrevista de los profesionales son más variopintas, pero como ya hice mención se sigue una misma estructura pero se adapta en función de la relación con los alumnos y el área al que pertenezcan. En primer lugar, se desarrolló las entrevistas a los profesionales que laboran directamente con los alumnos del programa. Priorizando la entrevista a *Mtra. María Edith Reyes*, coordinadora del PSUM (anexo 5), las entrevistas a los demás profesionales que participan directamente del programa consto de la misma estructura. A continuación, a los profesionales implicados y asociados indirectamente al programa. En ambos casos se modificó la entrevista en función de a quien fuera dirigido y el área de la universidad al que pertenece. Destacando a la *Dra. Hilda Patiño* como directora del Departamento de Educación y vinculo clave (anexo 6), y como profesionales implicados a la coordinadora de los Técnicos Universitarios Superior, *Mtra. Yolanda de la Parra* (anexo 7).

Para abordar la cuestión de la acreditación de competencias se realizó dos entrevistas, en primer lugar, a CONOCER, específicamente al *Ing. Jorge Jaime Mendoza* que ocupa el puesto de Subdirector de Asesoría de Servicios Sociales. Se posibilitó en desarrollo de tres entrevistas, la primera de ellas (anexo 8) fue orientada a los objetivos y preguntas de investigación, las restantes el proceso para el desarrollo de un proyecto de esta índole. Como profesionales expertos en el ámbito de las competencias de la Ibero, se tuvo en cuenta al *Dr. Jorge Letechipia* y la *Dra. María Padilla*, como creadores y gestores del Comité de Gestión por Competencias aprobado en la Ibero el pasado mes de febrero (anexo 9).

Por último, y no por ello menos relevante, las empresas en las que laboran o han laborado los alumnos egresados. Estas común en la estructura de desarrollo, solo se modificó una parte que se dirigía al sector concreto en el que se situaba y las actividades que se desempeñaban (anexo 10)

5.4 Procedimientos

Ninguna de las entrevistas u observaciones se tratan de procesos aislados, ya que esto se llevó a cabo a través de una triangulación entre los tres agentes implicados y los resultados obtenidos. Para analizar la validez y fiabilidad de las entrevistas se utilizaron diversas estrategias, para ello tuvimos en cuenta las estrategias de Rodríguez, et al., (1996). Una táctica clave fue una mayor presencia en el trabajo de campo a través de una observación participante. Así mismo, se utilizó a lo largo de toda la investigación la opinión de expertos en la materia y se solicitó el intercambio de opiniones con otros investigadores en el mismo campo.

CAPITULO 6. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo se presenta los resultados obtenidos mediante las entrevistas en profundidad y la observación participante, junto con un análisis detallado conforme los objetivos y preguntas de investigación planteadas. Para lograr una coherencia se ha estructurado de la siguiente manera: en primer lugar se abordara sin profundizar en los conceptos ordenadores que han enmarcado el desarrollo de esta investigación, a continuación nos introduciremos en los aspectos sociodemográficos, abordando cada uno de ellos acorde a los conceptos del punto anterior, este apartado concluirá con una triangulación entre los tres agentes implicados. Seguido se realizara un análisis categorial e interpretación de todo lo que hemos hecho mención. Concluyendo con dos puntos que se consideran la cúspide de todo el trabajo: la inclusión vista desde el espacio físico y simbólico y desde lo académico y laboral a través de la acreditación de competencias, y como afecta a la empleabilidad de la PCDI.

Es importante mencionar que a lo largo de este capítulo, se introduce información literal de los agentes implicados. Esto ha sido seleccionado de las entrevistas y la observación realizada, considerando aquello más representativo. Debido a la magnitud de los resultados obtenidos se vio pertinente introducir en los anexos una selección de tres entrevistas que se consideraron relevantes, por lo contenidos y a quien iban dirigidas.

Desde la perspectiva de la inclusión en el contexto de la Ibero y concretamente del PSUM, se presenta un panorama de los significados que se proyecta a lo académico y laboral. Desde el enfoque de desarrollo de competencias para el empleo como factor clave del desarrollo de la autodeterminación y promotor de la vida adulta e independiente, que potencie una mejora de la empleabilidad de las PCDI.

6.1 Introducción a los conceptos ordenadores

Desde la perspectiva que pone el énfasis en la contribución de las PCDI como el resto de la sociedad nos centramos en el empleo, y su participación activa en un trabajo decente o digno²⁰. Nuestro sistema de organización social sitúa al empleo como fundamento principal en la inclusión social de la persona y como facilitador de la participación en la comunidad, esto se proyecta a nivel individual en el desarrollo de la personalidad del individuo.

En este sentido, el empleo se constituye más que un fin en sí mismo un medio para conseguir aspectos como son: una imagen más positiva y útil de uno mismo, reconocimiento social, autodeterminación, estructuración del tiempo, pertenencia a un grupo social, aumento de la cantidad y calidad de las interacciones sociales e independencia de diverso índole. Por lo tanto, el trabajo es un componente valioso y trascendental para el desarrollo personal y posibilita y simplifica la incorporación en la sociedad.

Inmersos en un Modelo Social, como hemos indicado al inicio, donde las PCDI *“tiene mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas – sin discapacidad”* (Palacios, 2008, pág. 110). Esta afirmación no es ajena al ámbito laboral, para quienes el empleo también es un medio preponderante de realización personal. Por ello es una necesidad la incorporación efectiva de este colectivo no solo por parte de las propias PCDI sino de toda la sociedad, ante los aspectos positivos que se proyectan en la empresa.

El miedo y la incertidumbre por parte de los empleadores fundamentado en los estereotipos genera pocas oportunidades laborales para las PCDI, exacerbando la propia discapacidad y dejando al margen las actitudes y aptitudes propias de la persona. A esto se suma la creencia de que no darán beneficios, sino que supondrá un costo. Por lo tanto, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las restricciones de la propia sociedad, estereotipada e inmersa en nociones no fundamentadas de la discapacidad, que genera el desarrollo de una sociedad poco incluyente. Pudiendo

²⁰ Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el trabajo decente sintetiza las aspiraciones de las personas durante su vida laboral. Significa la oportunidad de acceder a un empleo productivo que genere un ingreso justo, la seguridad en el lugar de trabajo y la protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración social, libertad para que los individuos expresen sus opiniones, se organicen y participen en las decisiones que afectan sus vidas, y la igualdad de oportunidades y trato para todos, mujeres y hombres.

afirmarse que es la propia sociedad la que no está generando los servicios apropiados a todos los niveles para la atención de este colectivo, esto se traduce en una falta de consideración e indiferencia ante las necesidades de las PCDI, y un menosprecio reconocido y aceptado por la sociedad.

Por lo tanto, el empleo es un elemento clave que no solo genera y proyecta una inclusión laboral, sino que ahonda en la inclusión social, Tal y como menciona la Cruz Roja, en su Guía de buenas prácticas para colectivos vulnerables (2002):

Cuando se habla de la inclusión-exclusión, la situación laboral de la persona es una cuestión central, pues nuestro modelo de sociedad está basado en el empleo, no sólo como fuente básica de ingresos, sino también como un mecanismo integrador y de realización personal. El empleo es un derecho universal de todas las personas; el ejercicio de este derecho, da a las personas la oportunidad de formar parte de la sociedad en la que viven y participar en los procesos económicos, sociales, políticos, y culturales, contribuyendo, con su trabajo, al desarrollo de toda la sociedad (pág. 17)

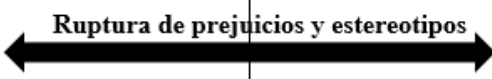
Podemos hablar de un entresijo de factores y situaciones de las PCDI que están interconectadas con variables sociales de diversa índole que llevan a esa situación de exclusión social. Pero podemos concretar que empleo, es un mecanismo clave de integración y realización personal, por lo que estar al margen de él, genera automáticamente una situación de vulnerabilidad y exclusión social.

Figura 12. El empleo como medio de inclusión versus exclusión social



De ahí que el empleo no solo sea un generador de ingresos, sino que sus efectos se proyectan más allá de lo meramente económico. Potenciando la participación en los procesos sociales, políticos y culturales de la PCDI, y a su vez, contribuye al desarrollo de toda la sociedad.

Cuadro 19. ¿Por qué el empleo es un elemento clave de inclusión en la PCDI?

| Trabajar | |
|---|--|
| A nivel individual | A nivel social |
| Ruptura de prejuicios y estereotipos  | |
| <p>Desarrollo de la autodeterminación</p> <p>Aumento de la autonomía: toma de decisiones y resolución de conflictos</p> <p>Sentimiento de utilidad y pertenencia</p> <p>Independencia</p> <p>Fomento de la autoestima</p> <p>Proyecto de vida adulta</p> <p>Mejora de la satisfacción personal</p> <p>Mejora de calidad de vida</p> | <p>Pertenencia a la comunidad</p> <p>Económicamente productivos</p> <p>Socialmente aceptados</p> <p>Rol activo</p> |

| No trabajar |
|-------------------------|
| Vulnerabilidad |
| Exclusión Social |
| No participación social |

Elaboración propia

Pero para lograr la inclusión en un empleo digno es necesario una interconexión con el ámbito académico. La necesidad y demanda del mercado de formarte y capacitarte para el desempeño de una actividad profesional es clave para lograr empleabilidad, no por ello es menos ineludible en las PCDI, al contrario, será posible si se desarrolla un plan individualizado donde se redoblen los esfuerzos, se garantice los apoyos necesarios y se potencien al máximo sus capacidades.

Sin embargo, la segregación de las PCDI del plano académico es tomada como algo natural, sobre todo del nivel superior. Aunque existen programas, actividades y servicios que tienen como objetivo a nivel global el generar la inclusión en un entorno universitario, el desarrollo de la autodeterminación, un fomento de la autonomía y una promoción de la vida independiente, no ponen énfasis en el desarrollo y capacitación de competencias

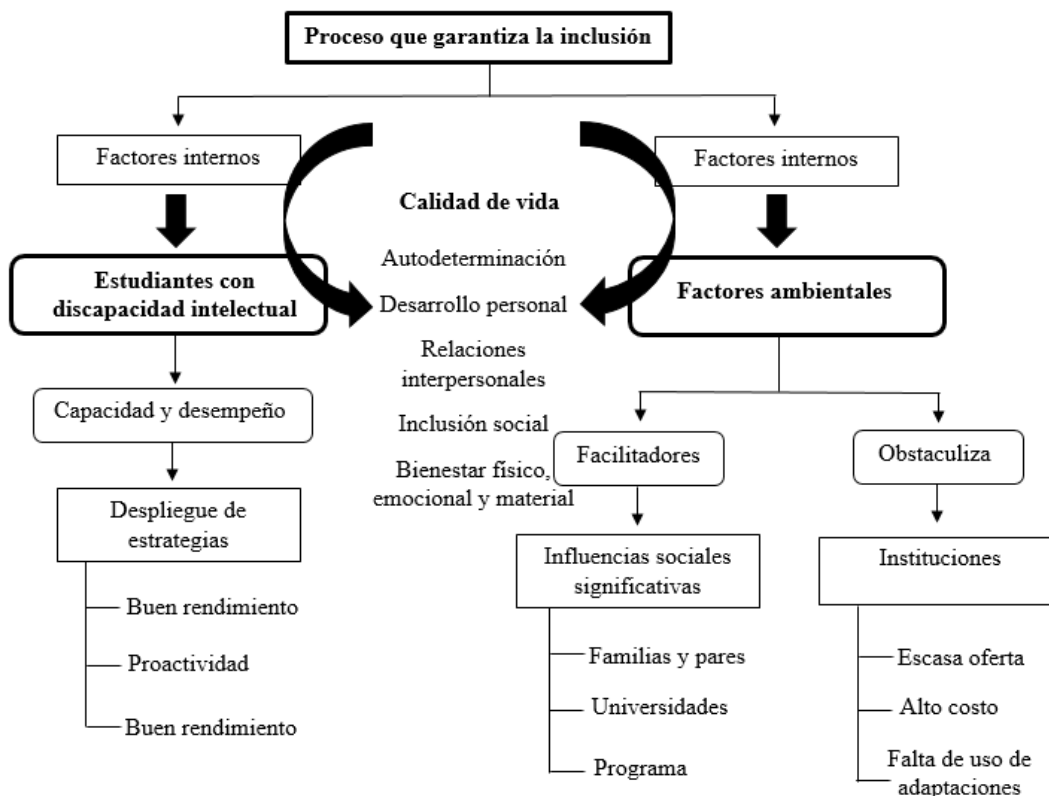
laborales. Aquí está lo paradójico de este tipo de programas, los cuales pretenden fomentar la inclusión de este colectivo a todos los niveles, pero se olvidan del plano laboral, como elemento básico para lograrlo.

Ello nos conduce a otra cuestión conexas, en un análisis de los obstáculos académicos que se presentan en las PCDI, específicamente en el nivel superior, periodo portentoso para el desarrollo de habilidades adaptativas, resolución de problemas, manejo de situaciones de autonomía, asunción de responsabilidades, etc. Que se traduce en un impulso y promoción de la autodeterminación, constituyéndose como agente principal de su independencia y en vistas a la construcción de una vida adulta. Resulta obvio que para lograr plenamente el logro de estos objetivos debería haber una fuerte conexión entre las diferentes etapas escolares y propias de la persona, en un abordaje de los aspectos sociales, académicos, personales e institucionales, situación que tampoco se presenta y valora la transición de una etapa a otra.

En un entramado de factores internos y externos que tienen a confluir, juega un papel relevante la institución y los propios docentes, como agentes que promuevan la consolidación del discurso- praxis. A ello se adiciona la necesidad de una formación continua que se traduzca en cambios desde el acceso, al desarrollo del curriculum, proceso de enseñanza- aprendizaje y etapa pre y post laboral. Las familias, a su vez, son un elemento clave en el desarrollo de cada etapa del ciclo vital de la PCDI.

Pero el factor clave es el individuo y la percepción que tiene de sí mismo, ya que esto influye significativamente en su capacidad y desempeño, y su despliegue de estrategias para el logro de una vida de calidad. No obstante la convergencia de los factores influye en la percepción que individuo tiene sobre sí mismo y, por supuesto, es sus aspiraciones y lo que para él es tener calidad de vida.

Figura 13. Proceso de inclusión en estudiantes con discapacidad intelectual en la Educación Superior

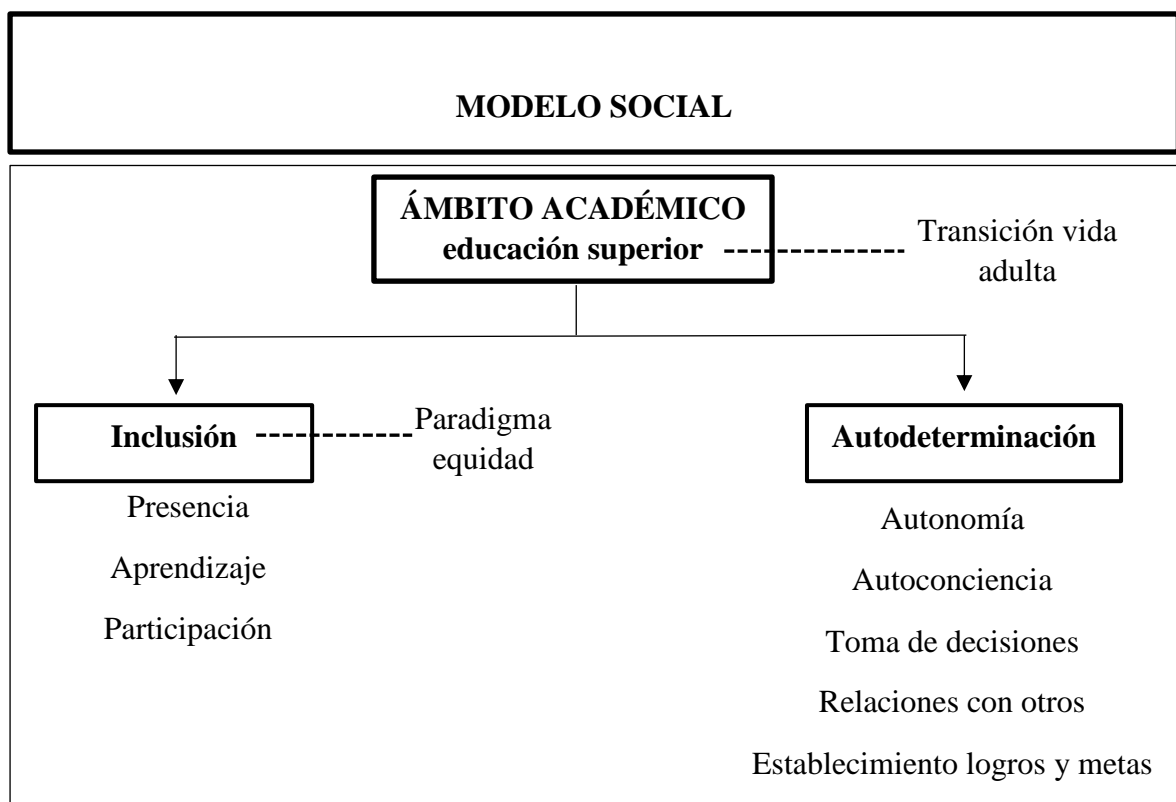


Adaptado de Schalock et al., (2002, 2008) y Salinas et al., (2013)

Sopesamos que la experiencia laboral yuxtapuesta a la formación se establece como las principales vías de adquisición de competencias y mejora de la cualificación profesional de las PCDI. Esto se traduce en mayores posibilidades de empleabilidad e inclusión sociolaboral promoviendo su incorporación en trabajos dignos. Pero para llegar a esto cabe destacar que es necesario desarrollar una clara formación para el empleo atendiendo a la fase de inserción en la que se encuentre la persona a través de una formación prelaboral, dirigida a potenciar competencias genéricas en cuanto al plano laboral y el desarrollo de hábitos, habilidades y conocimientos intersectoriales: responsabilidad en el puesto de trabajo, actitudes y capacidades necesarias para trabajar en equipo, nociones básicas de seguridad e higiene, iniciación a las nuevas tecnologías... No descuidando las competencias específicas que demanda el tejido empresarial que se establece como idóneo para el desarrollo laboral de la persona, es decir, el saber, saber hacer, saber ser y saber querer de una profesión en concreto.

Todo este proceso es necesario para lograr el alcance de los elementos positivos que genera el empleo en las personas, y como hemos reiterado, es algo que afecta a la población en general, independientemente de si presta la persona discapacidad o no. Es obvio que para lograr un empleo digno y que responda a nuestra realización personal, previo es necesario una formación en el campo y el desarrollo aquellas competencias específicas que precisa, sustentado de competencia generales que respondan a necesidades de cualquier empleo. Cada vez es más común la formación continua, como herramienta que potencia y mejora las competencias de los trabajadores con el objetivo de favorecer la estabilidad laboral y promoción profesional, no menos importante esta práctica en las PCDI, que precisan apoyos más continuos, puntuales y en ciertas ocasiones se requiere que sean más sólidas.

Figura 14. Conceptos Ordenadores base





Elaboración propia

Este apartado quiere sustentar a través de la exposición de los conceptos ordenadores de forma interconectada, la necesidad de un análisis conjunto para inferir en la interpretación de los resultados de los agentes implicados.

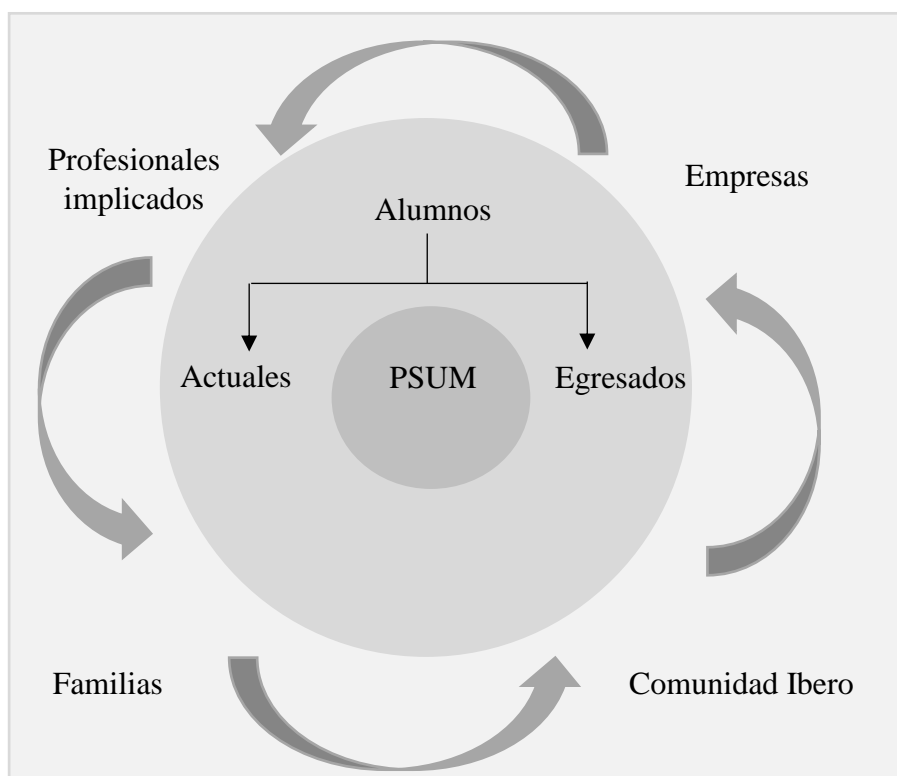
A continuación se presentan los resultados relativos a las creencias y percepciones de los tres agentes implicados: alumnos actuales y egresados, los profesionales implicados directa o indirectamente y las empresas que han empleado o emplean a participantes del programa respecto de estos conceptos. Se considera determinante hablar de las familias, ante su papel clave y decisivo en el desarrollo de la PCDI.

6.2 Aspectos sociodemográficos

En este apartado se pretende realizar un análisis detallado de cada una de las categorías y subcategorías mencionadas, referidas a cada uno de los agentes implicados. Para una mayor claridad se atenderá a la estructura categorial presentada en la Figura 14, a fin de exhibir una comparativa de resultados y llegar a una visión conjunta que clarifique los objetivos perseguidos en esta investigación.

En primer lugar, se realiza una breve reseña de la institución en la que se desarrolla la investigación, la Universidad Ibero de CDMX, para conocer como desde la propia institución se promueve, proyecta, desarrolla y respalda cada uno de estos conceptos. Es una parte significativa puesto que su filosofía, misión, visión y valores dan pie al desarrollo profesional de los maestros inmersos, y a su vez, el progreso del PSUM en consonancia a su estructura.

Figura 15. Agentes implicados



Elaboración propia

Otro agente que se considera necesario abordar son las familias, por su trascendencia como primer agente socializador y su influjo en el desarrollo del nivel afectivo, físico, intelectual y social. Por la vinculación con los protagonistas de esta investigación, PCDI

del PSUM, se introducirá en el apartado de alumnos actuales y egresados, en un proceso de convergencia de los conceptos.

6.2.1 Características y condiciones del contexto

Sustentado por la filosofía Ignaciana que promueve la Ibero se aborda la inclusión como uno de los aspectos primordiales y característicos que representan a la institución. Esta perspectiva se ve reflejada constantemente en los múltiples discursos y noticias por parte de la Universidad, un ejemplo de ello son las siguientes citas directas de personal perteneciente a la misma:

“Alguien hizo un círculo para dejarme fuera, yo hice uno más grande para incluirlos a todos” (CITER²¹, 2004)

“La inclusión es una necesidad, un derecho, un camino que sólo se puede recorrer en conjunto” (Ampuvalia, A.C.²², 2015)

“Hoy más que nunca, cuando la discriminación, el racismo más burdo, la intolerancia a lo diverso, el patriarcado, el sexismo, el desvergonzado clasismo, se encuentran encumbrados en muchos gobiernos del mundo, y cuando ha sido la mayoría de los pueblos quien ha elegido a esos gobiernos, se hace más urgente, indispensable, imperativo, afianzar la dignidad humana, la centralidad de las personas de toda condición, por encima de cualquier otra consideración” (Fernández- Dávalos, 2016)

Es importante incidir que la Ibero va más allá del discurso, es decir, está en una constante búsqueda, promoción y desarrollo de la inclusión, a través de actividades, centros específicos, conferencias, reconocimientos y premios. Tal y como menciona el rector de la Ibero Puebla: *“es necesario exhortar la inclusión y no discriminación de forma continua”* (Fernández- Font, 2015). Un ejemplo de ello sería *“el reconocimiento nacional por la igualdad y no discriminación (2016)”* que recibió el rector de la Ibero

²¹ Centro de Ingeniería y Tecnología de Rehabilitación de la Universidad Ibero de CDMX, se encarga de desarrollar dispositivos y sistemas para personas con discapacidades, con el propósito de que éstas mejoren su calidad de vida, alcanzando y manteniendo su nivel máximo de función, autonomía e independencia.

²² Ampuvalia, A.C., es un proyecto social que comenzó en 2012 como una Asociación Estudiantil de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Fue hasta el año 2015 cuando se constituyeron legalmente como una Asociación Civil. Ampuvalia está formada por un grupo de mujeres de distintas disciplinas como la psicología, la fisioterapia, la comunicación y los negocios.

de CDMX, así como el desarrollo de programas de incidencia, actualmente existen: de asunto de género, migratorios, derechos humanos, interculturalidad, asuntos indígenas, medioambiente, y con mayor relevancia dentro de la universidad, la atención a la discapacidad y concretamente el PSUM.

Por lo tanto, se consolida el fuerte compromiso social que propicia esta Universidad a través del desarrollo integral de toda la Comunidad Educativa. Siendo consciente de su entorno y por medio de una labor activa y propositiva busca soluciones a los principales retos de nuestra sociedad. Manifestando: *“responsabilidad social que emana de la Ibero es apego de sus valores, teniendo en cuenta el ambiente de pluralidad y tolerancia en el que estamos inmersos”* (Reyna, director de compromiso social, 2016)

Desde la perspectiva de aceptar lo diverso, y centrándonos en la temática de esta investigación, pueden extraerse expresiones como esta: *“La discapacidad es una cara más en la que se manifiesta la diversidad humana. Uno de los mayores obstáculos para lograr una sociedad incluyente es la actitud de las personas”* (Ampuvalia, 2015). Aunque la Ibero es pionera en el desarrollo de programas inclusivos en el ámbito de la educación superior para PCD y se considera totalmente accesible, tal y como afirma Gutiérrez Brezmes, especialista en urbanismo y accesibilidad (2013): *“Existen otras instituciones parcialmente accesibles, pero se puede decir que la Ibero lo es en su totalidad”*, también la sensibilización y los equipos tecnológicos de los que dispone la ha consolidado como *“la mejor Universidad que ofrece mejores servicios a las PCD”* (Corresponsables, 2013)

A pesar de toda esta trayectoria y de consolidarse en un modelo social existen falencias entorno a la idea de inclusión equiparándola en alguna de las acciones que se promueven a la de integración. Un ejemplo de ello sería la introducción de las PCDI al PSUM, en un espacio universitario de educación superior, pero no se está fortaleciendo la transformación en sí del sistema, es decir, existe un programa dentro de la universidad que da atención a las PCDI pero se desarrolla en un salón aparte al resto de los alumnos. Aunque los alumnos participan de actividades culturales y deportivas que ofertan a todos los alumnos, y acuden a algunas asignaturas regulares, no se valoriza la individualidad de las PCDI, dicho en otras palabras, aunque existen PAI existen barreras en el proceso de enseñanza- aprendizaje ante el desconocimiento de las adaptaciones curriculares.

Es posible afirmar que el acceso a la Universidad hace que se promueva en la PCDI la autodeterminación y la independencia, y entorno a la Comunidad Universitaria supone

un cambio de concepciones. Pero en todo este proceso sigue dominando actitudes paternalistas reflejo de un modelo médico.

6.2.2 Alumnos actuales y egresados del PSUM

Antes de ahondar en las percepciones de los alumnos actuales y egresados es preciso reflejar la influencia que ejerce la familia en todo este proceso. Son múltiples los autores (Freixa 1990, 2000; Núñez, 2003 y Gafo y Pérez, 2001) que coinciden en que el desarrollo de habilidades y competencias personales y sociales esta aunado en las oportunidades que ofrezca la familia a la PCDI, consolidándose como el punto intermedio entre la sociedad y el individuo (Freixa, 1990).

Ciñéndonos a las expresiones directas de los protagonistas rescataremos cual es el papel más común de los progenitores y su influencia en este proceso. Tras profundizar en las vidas de los participantes a través de sus relatos y de la propia observación realizada, surge en interés de seguir investigando en la percepción que la propia PCDI tiene sobre sí mismo y cómo influye en su proyecto de vida (anexo 10)

Como punto de partida vamos a abordar la inclusión, concretamente en como la sienten los alumnos que pertenecen o han pertenecido al programa. De forma general, podemos deducir que para este colectivo el estar incluidos significa participar activamente en todas las actividades que presenta la Universidad, y a su vez, extrapolarlo a la comunidad. Un ejemplo de ello:

“Participar con las demás personas de las cosas que hacen, siendo todos iguales”
(AZ)

“Es estar en la Universidad con mis amigos y aprender del resto de compañeros de las actividades que hacen y yo también puedo hacer” (BY)

“Ser Universitario es estar incluido, ser uno más” (CX)

Si bien es cierto, que es común el uso del término de inclusión e integración como sinónimos, ya que abordan su discapacidad centrada en el diagnóstico y no en sus capacidades, catalogándose en la situación que presenta. También hablan de PSUM como una educación especial dirigida a PCDI, y no lo contemplan como un elemento más de la Universidad Ibero, sino como un programa a parte de la Universidad. Es un hecho que la inclusión e integración se tratan de filosofías totalmente diferentes, pero también es común utilizarlo como conceptos iguales, sobre todo en el ámbito educativo. Aunque la

evolución y los cambios son notables el proceso para lograrlo aún es largo, y aunque “*la integración contribuye a transformar las actitudes sociales y profesionales hacia la población más desfavorecida*” (Verdugo, 2003, Pág.4) debemos ir más allá.

A la hora de abordar el tema de inclusión todas las entrevistas se enfocan en su acceso a la Universidad y el hecho de ser universitario. Hablan de este hecho como un reto, en cuanto, a la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Retomando el párrafo anterior, hacen alusión a la inclusión con los principios de igualdad y competición (dirigidos a la integración), dejando al margen conceptos básicos como son: equidad, cooperación y solidaridad. Debido a la relevancia de la respuesta, la primera pregunta de la entrevista a profundidad a nivel individual fue: *¿Qué supone o significa para ti estar en la universidad?*, todos dan un énfasis positivo a la respuesta a esta pregunta y lo que supone ser universitario, con expresiones tales:

“Me gusta estar en la universidad, me hace feliz porque estoy con otros compañeros” (NBN)

“Es muy importante para mí estar en la Ibero como mi familia, mis primos, y amigos” (DU)

“Tener amigos me ayuda mucho y me hace muy feliz” (CN)

Muchas de las respuestas incluyen un concepto al que le dan especial relevancia los alumnos del programa, el “*ser universitarios*”, unido a esa etapa de joven y de transición a ser adultos, en la que la persona es más independiente, se forma en un aspecto concreto para su empleo futuro y conviven con gente de la misma etapa.

“En la Universidad me enseñan a aprender varias cosas y a estar dentro de la universidad. Ya soy universitario, ya soy grande y responsable” (LBU)

“Nunca pensé que podría ser universitario” (KBH)

Por los relatos obtenidos es posible afirmar que la inclusión en la Universidad no solo debe abarcar los aspectos académicos tales como, lineamientos pedagógicos, metodológicos y adaptaciones curriculares. Hay que contemplar el reconocimiento individual de la persona y el enriquecimiento de la diferencia en un contexto de transición a la vida adulta donde conviven personas de la misma edad, elementos claves para lograr una verdadera inclusión. En este punto la Ibero juega un papel muy importante en su búsqueda de formar en primer lugar a personas no ha meros profesionistas de calidad.

Pero la universidad es un tramo en esa construcción de nuestro futuro, donde el universitario a lo largo de este proceso va teniendo indicios de como continuar esta trayectoria, finalizando en gran número de ocasiones con un línea clara de continuación. La claridad de oferta y elección no solo depende de la persona, aquí juega un papel muy importante la orientación académica y profesional que recibe por parte de la institución en la que está inmerso. En el caso de los participantes del programa, y concretamente si nos centramos en la pregunta: *¿Cuál es tu objetivo una vez concluyas el programa?*, ninguno tenía claridad de como continuar esta trayectoria. En este caso vemos relevante el seleccionar las respuestas de los integrantes que están en último semestre, ante la proximidad de culminar esta etapa y la situación de desconocimiento e incertidumbre por lo que continúa:

“Buena pregunta, nunca he pensado en mi futuro” (NBN)

“No sé muy bien todavía, pero sí que quiero trabajar” (KBH)

Se pudo deducir no solo de las entrevistas con los alumnos, sino de los propios docentes y estructura del programa, la necesidad de reforzar el área prelaboral, considerando un aspecto clave la orientación educativa y vocacional a lo largo de todo el su recorrido universitario y la necesidad de desarrollar competencias específicas y genéricas orientadas a un área laboral concreta. Esto sería un facilitador en el camino tan arduo que supone la accesibilidad al mercado laboral de las PCDI, a su vez, mejoraría las capacidades tanto personales como profesionales y como veremos posteriormente satisfará las demandas del mercado y facilitaría la empleabilidad.

Cuando abordamos el tema del empleo y la incidencia del PSUM sobre el mismo en su propio proyecto de vida, las respuestas son las siguientes:

“Me enseñan conocimientos para un futuro trabajo” (KR)

“Me prepara en todo, en mi forma de ser sobre todo” (NF)

Lo abordan desde aspectos amplios y no concretan, pero si se les preguntan de manera específica en que trabajo crees que podrías laborar o funciones específicas que sabrías realizar para un puesto concreto o competencias generales para todo tipo de trabajo, la respuesta es nula o escueta. El discurso empieza a cambiar y hablan de sus inquietudes, expectativas o proyectos de vida; y manifiestan la necesidad de la formación para poder lograrlo.

En este sentido, se entiende el empleo como medio de esa transición a ser adultos, proporcionándoles independencia y autonomía, repercutiendo positivamente en su calidad de vida. El empleo, por lo tanto, se constituye como una vía de desarrollo personal y un facilitador de la incorporación plena en la sociedad, en la construcción de su proyecto de vida. Algunos de los testimonios que lo sustenta:

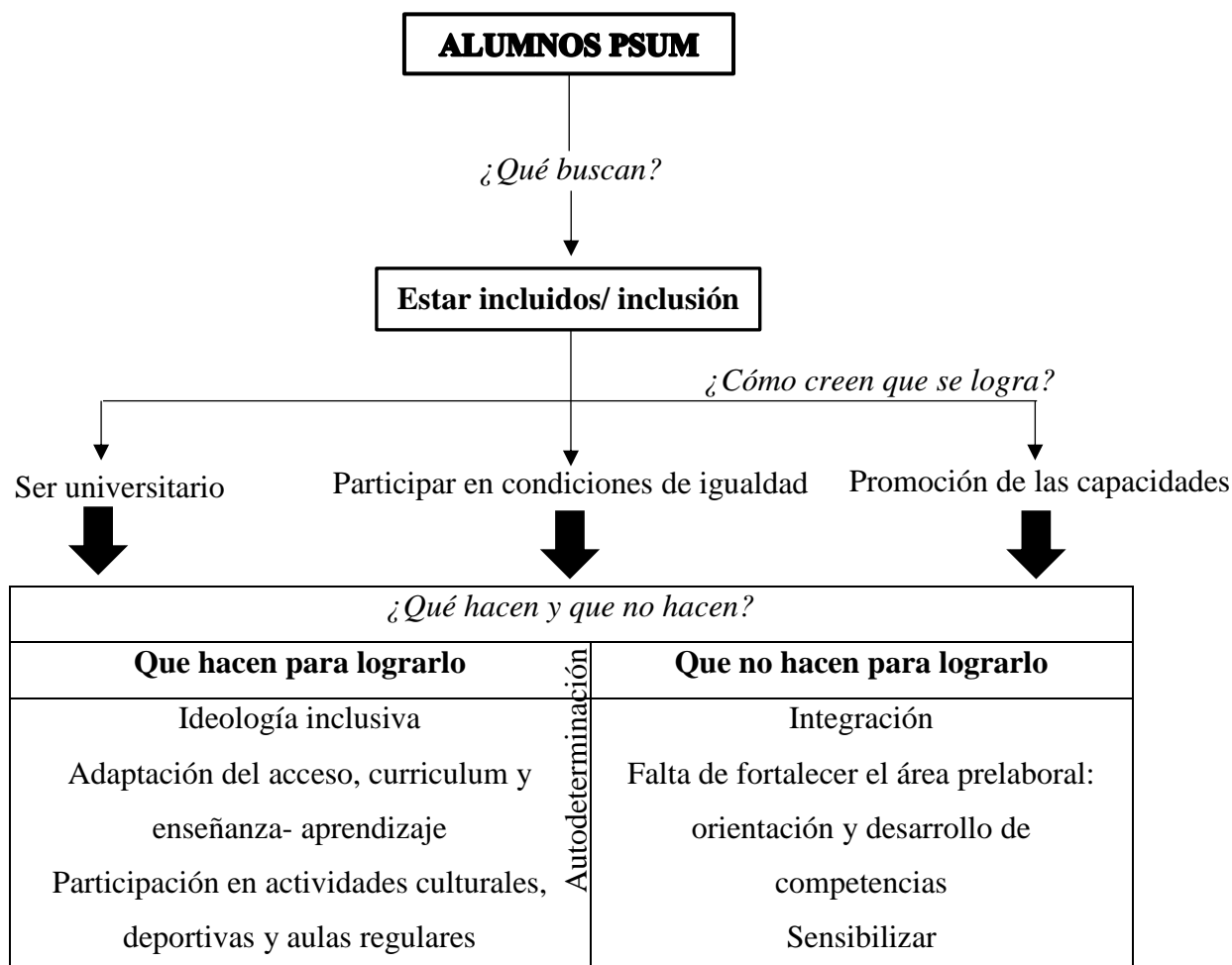
“El empleo da independencia porque me aporta dinero” (BB)

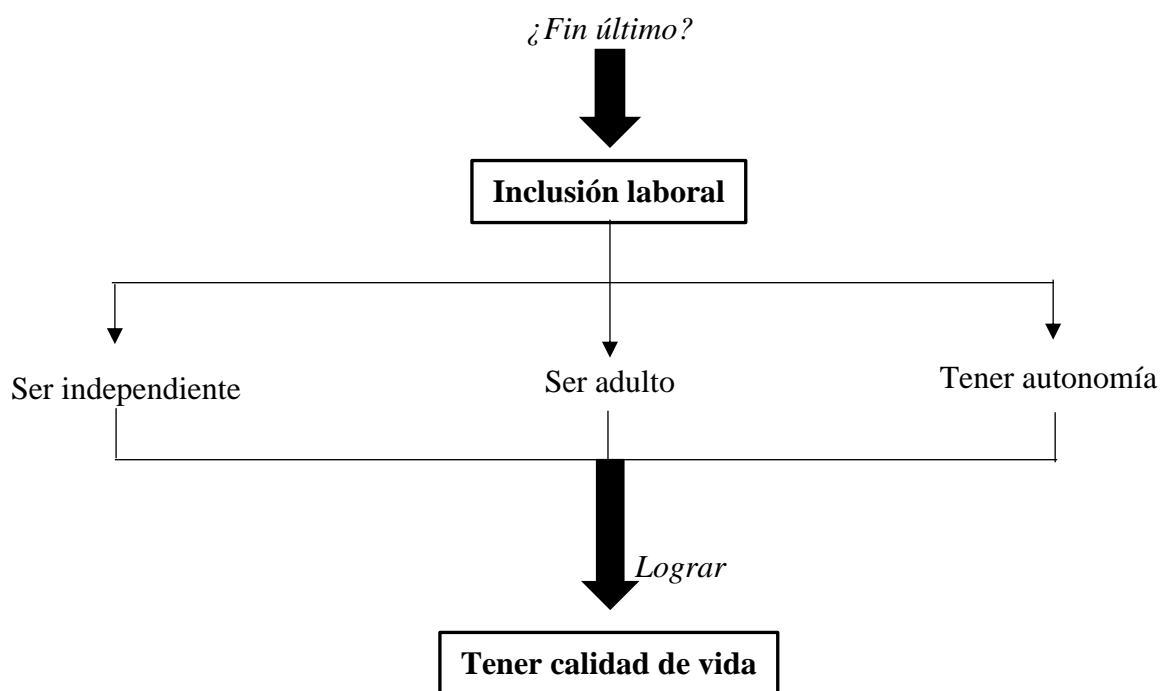
“Es importante trabajar porque te hace profesional” (BP)

“Cuando trabajas ganas dinero para tus cosas y a demás haces amigos” (AD)

Apoyado en el marco teórico y sustentado por los argumentos presentados por los alumnos que ya han desarrollado alguna actividad profesional y sus familias, la experiencia laboral de las PCDI se traduce en una mejora del repertorio conductual, con cambios significativos en sus habilidades, destrezas y capacidades.

Figura 16. Desarrollo del PSUM por parte de los alumnos en cuanto a lo que se logra, se hace y no se hace, y fin último





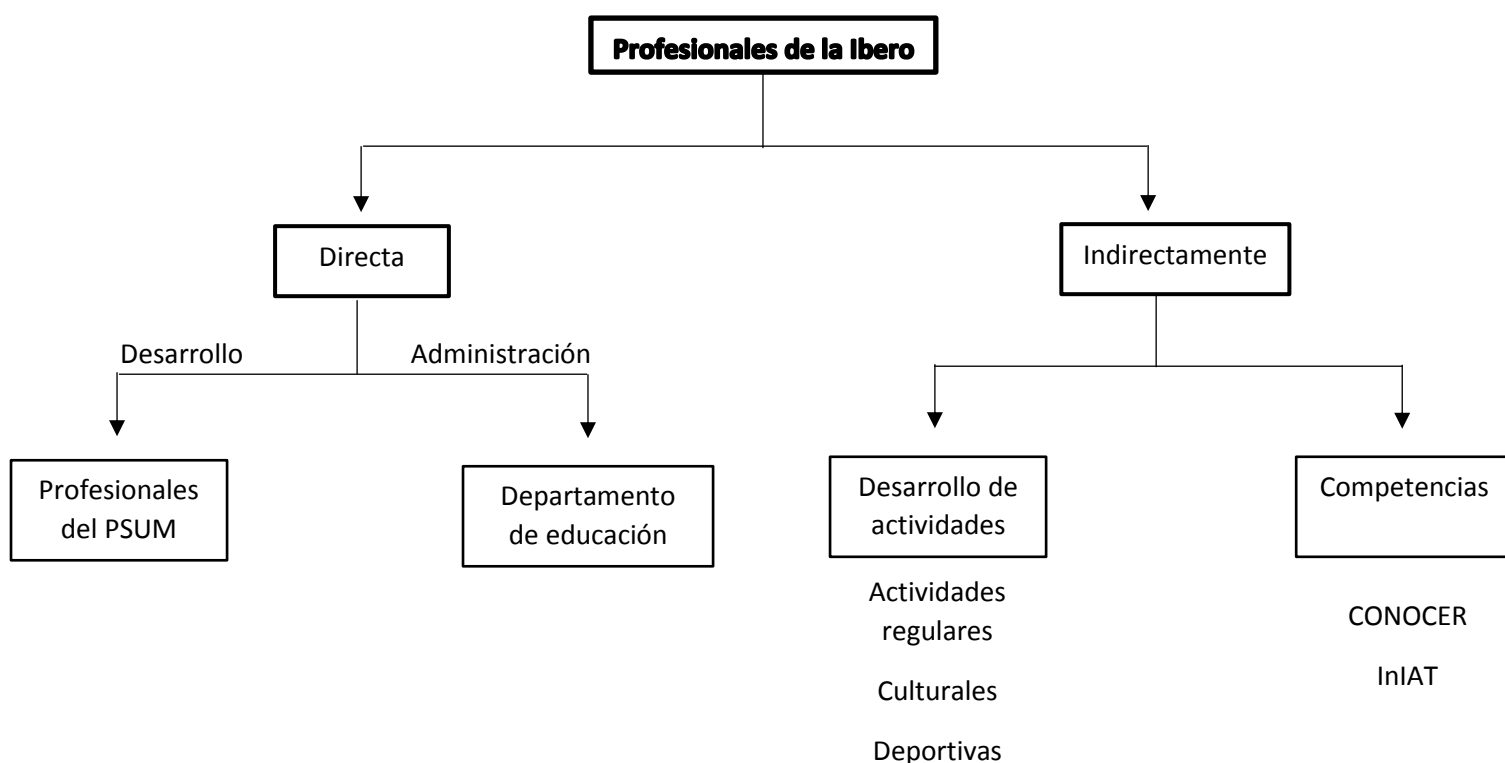
Definitivamente, una verdadera inclusión laboral de las PCDI es una necesidad manifestada por los alumnos y familias, y como veremos a continuación de los propios profesionales vinculados al programa y de las empresas. Pero para que este proceso sea correcto y se logre observar cambios importantes en la calidad de vida de cada uno de los alumnos hay que incidir en cada una de las demandas del colectivo.

6.2.3 Profesionales de la Ibero implicados directamente o indirectamente en el programa

En este caso, hemos tenido en cuenta tres categorías de profesionales que están implicados directa o indirectamente en el PSUM. Los datos más relevantes han sido considerados los de las cinco personas que laboran en el programa, no solo por su experiencia y bagaje profesional en el campo de la discapacidad intelectual, sino como elemento de reciprocidad de los alumnos participantes.

A continuación, el Departamento de Educación y su influencia directa en cuanto a la gestión administrativa y de desarrollo administrativo. La dependencia del PSUM a este Departamento genera que sea necesario la aprobación por parte de la Directora la *Dra. Hilda Patiño*, para cualquier cambio, así como el control y supervisión del desarrollo del mismo.

Figura 17. Profesionales de la Ibero implicados en la investigación



Por otro lado, y no directamente implicados al programa hemos formado dos grupos, los maestros que desarrollan actividades ya sean culturales o deportivas con los alumnos del programa o aquellos que en sus clases regulares están inmersos; y debido a la temática de la investigación, aquellos expertos en competencias y acreditación. En este último grupo se ha tenido en cuenta a profesionales externos y pertenecientes al gobierno por parte de conocer. El análisis de esta información se desarrollara en el último apartad de este capítulo.

Considero necesario seguir un mismo orden de análisis de los conceptos ordenadores que han guiado esta investigación, pero desde el inicio de la misma y como elemento motivador para acotar la temática fue la demanda del propio personal considerando la debilidad de su área prelaboral, traduciéndose en un elemento perturbador en cuanto a la desorientación una vez concluyen el programa y la reducida incorporación laboral que se presentan, con bajas expectativas de estabilidad que han presentado los egresados. Pero para lograrlo es necesario la implicación de cuatro elementos fundamentales: los propios participantes del programa y sus familias, la sociedad, la propia Comunidad Educativa y la Universidad Ibero, en la búsqueda de una verdadera inclusión que se extrapole a todos los ámbitos que rodea a la PCDI.

Por su parte, podemos establecer tres categorías que consideran necesarias para que se genere una mayor empleabilidad de las PCDI insertas en el PSUM:

- a) Una reformulación completa del área prelaboral, y en consonancia de las diferentes áreas que lo conforman. En la búsqueda y desarrollo de un mismo lineamiento.
- b) Crear un puesto laboral específico que desarrolle, gestione y promueva la inclusión laboral de los alumnos. En el desarrollo de competencias genéricas y específicas para puestos laborales concretos.
- c) Desarrollar convenios de colaboración con empresas, en un concierto recíproco de formación e incorporación laboral. A su vez, consideran necesario el sensibilizar y concienciar al empresario en base al conocimiento y la eliminación de mitos de la PCDI.

En la entrevistas todos coincidieron en el papel que ejerce la familia en el desarrollo de ese proyecto de vida, en ese estímulo y desarrollo de su confianza, potencialidades y autodeterminación.

“Es común que el mayor obstáculo en el desarrollo de un plan de vida de nuestros alumnos sean las familias. Se constituyen como uno de los elementos principales que dificulta el acceso al empleo” (DS)

Además, los profesionales manifiestan como el proyecto de vida de la PCDI va encaminada hacia lo que la familia considera lo idóneo o correcto, muchas veces atendiendo a los recursos de los que dispone la familia y en cierta medida hacen referencia a la discapacidad que presenta, sin tener en cuenta las capacidades y destrezas del alumno, siendo esto lo idóneo.

Aunque se trata de un programa relativamente nuevo lo que fortalece al mismo es el trabajo aunado y acompasado de todos los profesionales que lo integran, en una búsqueda conjunta de la inclusión, haciéndoles garantes de sus derechos. Pero también impera un sentimiento pesimista hacia el sistema educativo en general y la proyección que tiene el mismo hacia la sociedad, como pieza sustancial para ruptura y cambio de paradigmas. Advierten que las expectativas y desarrollo de la PCDI en la sociedad se ven interceptado por estos valores que lanza de forma implícita desde los diferentes niveles de enseñanza.

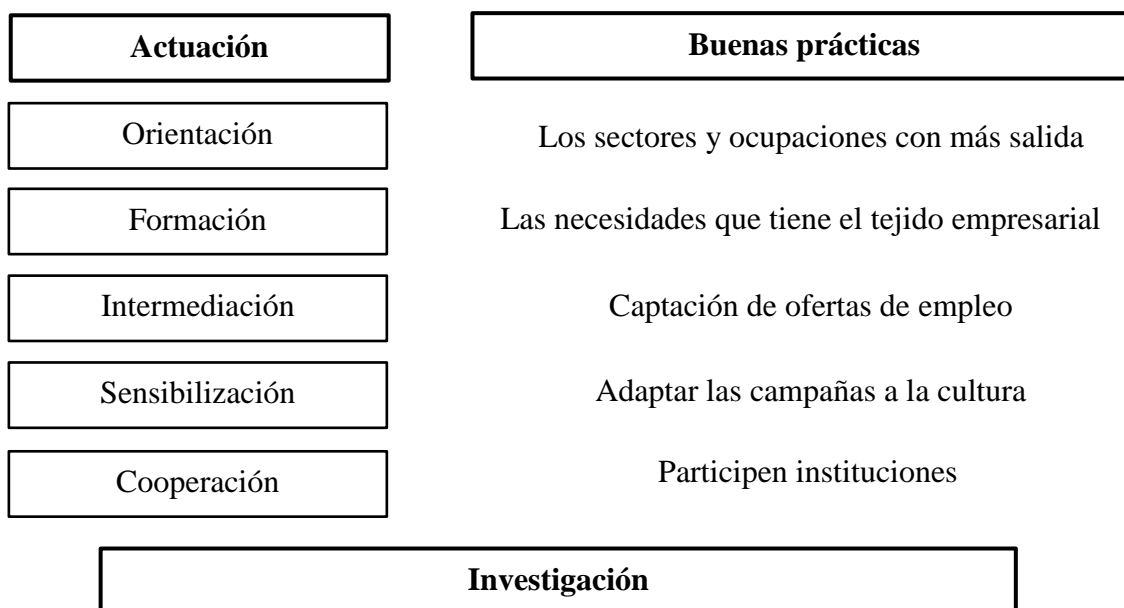
“Actualmente son escasas las escuelas regulares que favorecen la inclusión de las PCDI, y las que sí que facilitan este acceso pocas potencian el desarrollo de

habilidades, actitudes, competencias y destrezas en los alumnos para que formen su propio plan de vida una vez llegado a la adultez. Esto se debe a que consideran que la PCDI no puede tener un proyecto de vida, ser independiente” (EJ)

De este modo, las expectativas externas pueden ser un apoyo o un freno para el alumno. Afirmando la necesidad de colaboración y trabajo conjunto desde el inicio de la escuela, en un trabajo acompasado con las familias.

Por otro lado, y al compás de la información rescatada de los alumnos del programa, consideran como fin último el fortalecer la calidad de vida de las PCDI, y como medio principal para lograrlo establecen la inclusión laboral como pieza idónea para el desarrollo de su proyecto de vida adulta e independiente. Sintiendo un componente relevante para lograrlo, ante la etapa en la que se encuentran, y la necesidad del fortalecimiento y desarrollo de ese proyecto de vida.

Figura 18. Actuaciones para lograr una verdadera inclusión a través de buenas prácticas para adaptarse al mercado de trabajo



En este sentido consideran necesario adaptarse al mercado de trabajo, y desarrollar actuaciones en cuanto a la orientación, formación, intermediación, sensibilización y cooperación. Estableciendo como base la información recopilada de investigaciones en la materia.

6.2.4 Empresas en las que han laborado o laboral los egresados

Este agente es con el que he presentado mayor dificultad a la hora de poder entrevistarme, los motivos principales ha sido la falta de tiempo, la delegación de funciones y la reticencia para hablar de temas de esta índole. Contando con los relatos de cinco empresas en las que han laborado o están laborando actualmente egresados del PSUM.

Todas las empresas mantienen una misma postura hacia la discapacidad, y concretamente a la intelectual, manifestando el camino tan arduo que se le presenta siempre a este colectivo, independientemente de sus capacidades. Afirman que las mayores desigualdades que se presentan entorno al acceso al mercado de trabajo para personas con dificultad social se manifiestan en las PCDI, y las hipótesis que lo sustentan a partir de lo recopilado se concretan en:

“Es difícil eliminar la idea de que las PCDI pueden lograr la misma productividad laboral que otra que no la tenga” (AA)

“La desconfianza de que se puedan integrar completamente la PCDI en una empresa genera miedo hacia su contratación. No solo se tiene en cuenta a la PCDI sino al resto de trabajadores que suelen ser poco inclusivos” (BB)

“Tener a una PCDI en tu empresa en ocasiones genera más gastos que beneficios” (CC)

“La PCDI tiene una menor capacidad operativa y necesita supervisión constante” (DD)

Otro factor que expresan, y a su vez, reclaman y demandan las empresas es la falta de formación. Argumentan que los alumnos que emplean no tienen ninguna noción para el puesto de trabajo que van a desempeñar, y aunque sí que se perciben competencias genéricas, existe un déficit ante la falta de control y supervisión a lo largo del tiempo. Esto se traduce en acciones negativas como: relegar funciones, disminución de su autodeterminación y desatender competencias claves y necesarias para cualquier puesto laboral.

Consideran que para lograr una mayor inclusión de las PCDI es necesario fortalecer las intervenciones integrales y coordinadas entre las instituciones educativas, tanto en el sector público como privado, en una sinergia de colaboración. En consonancia con las organizaciones civiles implicadas.

Entienden como un reto el lograr una verdadera inclusión de este colectivo, y la necesidad de hacerlo para lograr la realización personal del individuo, fomentar su calidad de vida y promover una vida independiente, tal y como dijo uno de los entrevistados:

“Lo que todo el mundo queremos de un empleo” (BB)

Las acciones que los empleadores consideran necesarias realizar se equiparan a las establecidas en el libro de *“Inclusión laboral en México: avances y retos”* (2015):

- Fortalecer acciones de sensibilización y concientización del problema de la exclusión laboral.
- Desarrollo de herramientas de apoyo para la inclusión.
- Promoción de reformas en el marco jurídico para la inclusión.
- Promoción y alianzas de empleadores, instituciones de educación, asociaciones civiles y sindicatos.
- Alfabetización, aprendizaje y aprendizaje por competencias.

Aunque el desafío es grande argumentan que los beneficios no solo serían para las PCDI, sino para la empresa y la propia sociedad.

6.3 Análisis categorial e interpretación de los datos atendiendo a la acreditación de competencias

El adaptarse a un Estándar de Competencia nacional y público o el desarrollo de un propio Estándar de Competencia, con las mismas características, que acrediten a los alumnos del PSUM en las dos áreas en las que tienen mayor posibilidad de empleabilidad. Según lo indagado en el INEGI las PCD tienen mayor posibilidad laboral en el sector administrativo y alimentario.

A su vez, la Ibero tiene los recursos humanos (organización y personal), locales, instalaciones y equipos para dar respuesta a la capacitación en estas dos áreas a través de susTSU). Este recurso se considera el más idóneo porque su curriculum va dirigido a la capacitación, no tanto a través de la adquisición de conocimientos, sino de habilidades y destrezas para el desempeño laboral.

Una persona independiente si tiene discapacidad o no, si tiene las competencias para demostrar el estándar sería válida, ya que en los estándares de competencia no requieren rendimiento o productividad. En el estándar solo se establece la competencia que debe saber una persona. Con esto me refiero, a que cuando tú demuestras lo que el estándar

refiere, no importa el tiempo que lleve, el asunto es que tú generes las evidencias que se están requiriendo en el estándar. Por lo tanto, un estándar de competencia al ser oficializado no discrimina, ni tampoco retracta a una PCD. Un estándar lo que dice es que CONOCER (2016): *“toda persona que demuestre la competencia podrá ser sujeta a una certificación, pese cual sea su condición”* (anexo 11)

Se podría generar a través de una situación tripartita. Donde el Comité de Gestión por Competencias de la Ibero presentaría los estándares de marca, el PSUM los desarrollaría y obviamente aportarían los estándares quedando establecidos en un convenio. El convenio establecería la titularidad del estándar que quedaría en la Ibero y, por último, el papel tan relevante que juega CONOCER, ya que lo que va a generar en este convenio es abrirlo al sistema nacional para que sea reconocido a través de un certificado ese estándar y esa evaluación en la certificación de competencias.

Este sería un primer paso, ya que posteriormente lo que se pretende es la expansión a la Red de Universidades Incluyentes, y también, el establecer convenios de vinculación directamente con empresas para promover acuerdos de reciprocidad, es decir, formar a sus empleados en las competencias que demanden a través del acceso de las PCDI al ámbito universitario.

No menos relevante es el tema de la orientación educativa y vocacional, por ello se pretenden incorporar instrumentos ajustados a esta población que permitan evaluar detenidamente cual son sus posibilidades laborales atendiendo a su saber, saber hacer y saber ser, así como, a sus deseos en el terreno laboral.

CONCLUSIONES

Esta investigación surge de la demanda del propio personal del PSUM ante la necesidad de mejorar, fortalecer y generar cambios en el área prelaboral y posterior inclusión de los alumnos al ámbito laboral. Entendiendo el empleo como elemento clave para lograr la realización personal e inclusión de los jóvenes en la sociedad, reflejándose en la calidad de vida de los mismos y las familias.

Este camino ha supuesto para mí un reto personal y profesional, y una de las barreras principales ha sido la poca familiaridad con el contexto. En este sentido, la comprensión de las prácticas, políticas y programas en México en un periodo de tiempo tan escueto ha limitado que profundice con mayor tesitura en cada una de ellas. Con esto no se quiere decir que el trabajo realizado carezca de profundidad, simplemente que con un lapso considerable la investigación se hubiera visto más enriquecida. Dicho esto, me hace reflexionar sobre la continuidad de una investigación de la misma índole en un doctorado que me ayude a profundizar en aquellos aspectos en los que me he quedado escueta.

A grandes rasgos pretendo dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en forma de síntesis teniendo en cuenta los resultados alcanzados. Considerando la autodeterminación, inclusión, vida independiente y el empleo como conceptos ordenadores claves para dar respuesta a la pregunta de investigación general: *¿Qué impacto genera a nivel académico, social y laboral la acreditación de competencias?*

En todo momento se ha intentado mantener la interconexión entre los conceptos ordenadores que sustentan esta investigación. Como elementos recíprocos y de oportunidad en el éxito de la inclusión de la PCDI, y como a partir de ello surge la necesidad de autodeterminación para el desarrollo de una vida adulta e independiente que favorezca la inclusión laboral. A su vez, el empleo en el que se insertan se plantea que pueda promover en estos jóvenes su realización personal e inclusión social, por lo tanto, procure su calidad de vida.

En todo momento el rol protagónico de esta investigación ha permanecido en los alumnos y egresados del programa. Se ha pretendido dar ese valor ante la situación de desventaja y desigualdad que ha imperado e impera en este colectivo. Tal y como menciona Levin (2003):

Lo diabólicamente siniestro y obsceno no está en la discapacidad o en la anormalidad que el niño aporta, sino en la indiferencia e inmovilidad de la significancia que el hijo encarna, sin salida (pág. 39).

Teniendo en cuenta a la familia como primer contexto de socialización, es importante la percepción que estos tienen y cómo enfrentan la discapacidad. Siguiendo a García y Bustos (2015), es común y se ha hecho visible en esta investigación que la discapacidad origine “*una fractura del desarrollo normal de la relación familiar*”. En el proceso de asimilar esta situación es común que se origine ansiedad y otros sentimientos, asociados al miedo e incertidumbre que se vive por el desconocimiento. La falta de información es el fundamento principal que ocasiona la actitud negativa ante una situación de discapacidad.

Atendiendo a los alumnos del programa no se trata en ningún caso de estudiantes rechazados, excluidos o des-identificados como hijos. Los progenitores están en una búsqueda constante del desarrollo de la persona, atendiendo a sus habilidades, conocimientos y capacidades, con un objetivo claro: que crezcan con seguridad y autonomía, y esto les permita relacionarse y actuar satisfactoriamente en el ámbito social (Sarto, 2001). Pero la familia no es el único elemento para lograr la autodeterminación de la PCDI, la comunidad y el sistema educativo en general juegan un papel muy importante; tal y como lo menciona Campadabal (2001):

La adaptación de una persona con discapacidad a su familia y a su comunidad exige un esfuerzo de ambas partes por superar la situación desventajosa que, en ciertas áreas, impide la integración del individuo para llevar una vida social normal (Pág. 109)

Entendiendo la autodeterminación como parte de un proceso de individualización de la persona (Wehmeyer, 2001), en el desarrollo de su propia identidad y del sentido de uno mismo. La investigación aporta como fundamento clave para lograrlo el modo en que otros entienden la autodeterminación. En nuestro caso los profesionales vinculados al programa, la familia, la propia comunidad educativa de la Ibero, las empresas en las que han laborado y laboran algunos egresados del programa y la sociedad en sí misma, sin olvidarnos de la propia PCDI. Es relevante ya que se ha comprobado cómo influye en el tipo de oportunidades que se ofrecen a la persona, para lograr que sean individuos más autodeterminados.

Manifestando la necesidad de atender los factores ambientales como elementos claves en el nivel de autodeterminación que presenta la persona, en igual o mayor grado que las características personales. Esto es debido a que es común considerar que:

Los factores determinantes son internos a la persona (inteligencia o funcionamiento adaptativo que afectan a la capacidad de la persona para actuar de una forma autodeterminada) y por ello no se atienden los factores externos (medioambientales o acciones de otros). (Wehmeyer, Abery, Mithaug y Stancliffe, 2003, pág.48).

El PSUM y la Ibero buscan la eliminación de dos presuposiciones falsas que coartan su desarrollo. En primer lugar no se sitúa en las limitaciones en cuanto a las habilidades y conocimientos de los alumnos con discapacidad intelectual, sino que se centra en el desarrollo y potencialización de sus capacidades. En segundo lugar, están en una lucha constante para la eliminación de los estereotipos y prejuicios sociales de las PCDI, fundamentalmente sobre lo que pueden o no lograr. En esa promoción permanente de la autodeterminación de la PCDI.

Muchas personas asumen que una persona con discapacidad intelectual no se puede autodeterminar a causa del impacto de su deficiencia intelectual en su funcionamiento diario y de las expectativas respecto a las PCDI (Wehmeyer, 1998, en prensa).

Los profesores que trabajan directamente en el programa valoran al término de cada periodo, el nivel de evolución de la autodeterminación en de los jóvenes, dicha capacidad se desarrolla favorablemente al compás de las actividades propuestas como parte del currículum y del PIA. A su vez, los resultados percibidos por los progenitores y empresas en las que han laborado o laboral los alumnos resultan alentadores. Existen diferencias significativas entre los alumnos, esto es correcto, ya que cada persona que participa en el programa presenta un PIA que atiende a las características individuales y factores ambientales que rodea a la persona. Siendo correlativo al nivel de autodeterminación que la persona alcanzará, su nivel de independencia y su posible incorporación al empleo.

Respecto al entorno, se concluye que este y sus componentes representan un factor de impacto significativo en el desarrollo de la autodeterminación de la PCDI, el destacado papel que tiene el PSUM en continuar con ese fomento en la realización activa del alumno atendiendo a su PIA. A su vez, se manifiesta la necesidad de un desarrollo continuo desde la infancia, no solo vinculado al ámbito académico, sino los padres como primer agente de socialización deben potenciar el desarrollo de la habilidad de interacción de las PCDI. Por lo tanto, se considera especialmente relevante que la intervención educativa en cuanto

al desarrollo de la autodeterminación se genere desde las primeras etapas de desarrollo, atendiendo todas las dimensiones de la persona e incidiendo en aquello que la PCDI necesita reforzar.

Esta idea es manifestada por todos los agentes implicados, siendo visible en el desarrollo de la persona en el programa, en el sentido que el PSUM en sus objetivos principales mantiene la necesidad de generar autodeterminación viéndose limitados en algunos casos por la falta de autodeterminación individual que presenta la persona (Wehmeyer, Agran y Hughes, 1998). Por lo tanto, entendemos que para que la autodeterminación sea efectiva debe desarrollarse desde todos los contextos en los que se desenvuelve el individuo. En este sentido, entendemos que si una PCDI posee autodeterminación participará activamente en la comunidad y será un factor detonante en el fomento de su inclusión.

Ubicándonos en la etapa académica en la que nos encontramos, el nivel superior, es importante la disposición del alumno del PSUM como participante activo de la Universidad, y generar ese sentimiento de pertenencia a la Ibero. La importancia está en esa identificación y desarrollo de la etapa en la que se encuentra y en conformidad con esa transición a la vida adulta, en la búsqueda, desarrollo y consolidación de su proyecto de vida en todos los planos, incluyendo el laboral. De igual modo, la oportunidad de desarrollar las mismas acciones que sus pares generan inclusión social, y fortalece esa ruptura de prejuicios y estereotipos establecidos, que ya hemos hecho mención.

En este papel distinguido que tiene directamente el PSUM en cuanto a que sus alumnos estén incluidos, se han percibido barreras propias del contexto y limitaciones, sustentadas en el tipo de participación de los alumnos en la universidad, su identificación como universitarios de la Ibero y su limitado desarrollo del área prelaboral, porque hasta el momento el PSUM no se encuentra en el desarrollo curricular de esta área, como consecuencia el acceso al empleo y posterior proyección profesional aun es incipiente. Con la finalidad de contrarrestar el problema la participación y su identificación en el ámbito universitario, se desarrolla por parte del programa una planificación acorde al PIA con base en las características de cada persona que participa en el PSUM, en cuanto a la provisión de apoyos (incluidos los tecnológicos).

En cuanto al área prelaboral, es el área de oportunidad del programa, en primer lugar y atendiendo a nuestro sistema de organización social, el empleo es situado como principio fundamental de la persona en cuanto a la integración social de sujeto y desarrollo de su

personalidad. Por lo tanto, para el logro de una incorporación plena en la sociedad se considera el empleo como un elemento base, como hemos hecho mención, es una vía de desarrollo personal.

Entendiendo el trabajo más que un fin en sí mismo, un medio para conseguir diferentes aspectos, tales como: una imagen positiva y útil de uno mismo, la estructuración del tiempo, reconocimiento social, la pertenencia a un grupo social, el aumento de la cantidad y calidad de vida y la independencia económica. Por ese motivo, se considera que el PSUM tiene una misión y un reto importante, dirigido a fortalecer y diseñar el área prelaboral, y acompañarlo al PIA de cada uno de los alumnos inmersos, haciéndoles garantes de una incorporación plena y una estabilidad laboral.

Situar al margen de toda actividad laboral a las PCDI está aunado a los prejuicios y estereotipos que cargan estas personas de sí mismos, así como los imaginarios de la sociedad, atribuyéndolos a la falta de capacidades, destrezas, habilidades y conocimientos que le permitan desarrollar acciones concretas. Pero también hay otros factores como son la falta de formación específica, el desconocimiento de competencias genéricas para el empleo y escasas expectativas laborales. Las empresas demandan la formación de las PCDI a través de competencias genéricas y específicas, que alentaría la contratación, el desarrollo profesional y se convertirían las PCDI en los propios protagonistas de su promoción laboral.

La factibilidad de acreditar estas competencias a través de una certificación abalada por instituciones públicas como CONOCER y SEP, con el respaldo de la Ibero supondría un mayor reconocimiento, situación que facilitaría en medida de lo posible y de las capacidades de cada uno de los jóvenes que transiten por el PSUM, su incorporación en actividades laborales concretas, previamente diagnosticadas con base en las oportunidades del mercado que hasta hoy en día se han visualizado. Esto puede ser insumo para construir de manera paulatina, el área de promoción de competencias prelaborales, como parte del currículum del PSUM.

A su vez, es viable que se difunda más este programa, para que dentro de las universidades incluyentes inmersas en la red a la cual pertenece la Ibero, los proyectos de estas características también promuevan una actuación conjunta que dé respuesta a las oportunidades actuales del mercado, familias, sistema educativo y de los propios protagonistas, las PCDI.

La investigación ha puesto en evidencia la existencia de la relación de la autodeterminación, la inclusión y el empleo, en el desarrollo del proyecto de vida de la PCDI, como una etapa vital en el fomento de una transición a la vida adulta e independiente, para lograr que tengan calidad de vida. Como ya se ha hecho mención esta vinculación se hará atendiendo al PIA de cada alumno.

Si bien es cierto que actualmente el área prelaboral del PSUM, se encuentra en un estado incipiente, también hay que mencionar que en él se están desarrollando las habilidades de comunicación e interacción de los jóvenes, así como breves estancias en diversas áreas de la Ibero, como parte del acercamiento de la PSDI en actividades que se podrían acercar a una experiencia prelaboral.

Con base en lo anteriormente mencionado, la acreditación de competencias será un proyecto realista y eficaz que cubrirá el vacío que existe en el proceso de inclusión socio-laboral del PSUM. Promoviendo la calidad de vida de cada uno de nuestros alumnos, ante la cobertura de las tres dimensiones que propone Schalock y Verdugo (2006): autodeterminación, inclusión social, y derechos y deberes.

*“No pienses en lo fracasos de hoy,
sino en el éxito que puede llegar mañana.*

*Te has propuesto una tarea difícil,
pero tendrás éxito si perseveras*

*y encontraras dicha
en la superación de obstáculos”*

Heller Keller

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial.
- Ahuja, A. (2005). *EFA National Action Plans Review Study: Key Findings*. Bangkok: UNESCO.
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de las escuelas inclusivas*. Manchester: Facultad de Educación de Manchester.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005a). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. (2005b). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., y Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Farrell, P. y Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229
- Ainscow, M y Miles, S. (2009). *Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?* Barcelona: Horsori.
- Alcantud, F., Ávila, V. Asensi, M. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universidad de Valencia.
- American Association on Mental Retardation (1992). *Definitions, classifications and systems of support (9th)*. Washington: Edition AAMR.
- American Association on Mental Retardation (2002). *Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- American Association on Mental Retardation (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports (11th edition)*. Washington: Edition AAIDD.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed. text rev.)*. Washington, DC: Author.
- Anastas (2005). Observation. En R. M. Grinnell y Y.A. Unrau (Eds.). *Social work. Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches (7ª ed.)* (pp. 213-230. Pág.). Nueva York: Oxford University Press.
- Aparicio, M.L. (2009). Evolución de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea,. 1, 129-138
- Arnaiz, P (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva*. España, Murcia: Aljibe.
- Asensi M.C. (2004). *En Foro "Integración de personas con discapacidad a ámbitos universitarios"*. Caracas: Venezuela

- Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. En C. Clark, A. Dyson y A. Millward *Towards Inclusive Schools?* Londres: Fulton.
- Béjar, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de investigación*, 70, 115- 146.
- Benavot, A. (Coord.) (2015). *La educación para todos, 2000- 2015: logros y desafíos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Paris: UNESCO.
- Benavot, A. (Coord.) (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos*. Paris: UNESCO.
- Borean, R.F. (2005). *Integración laboral de las personas con discapacidad en el sistema productivo local (tesis de maestría)*. Madrid Universidad Nacional de San Martín- Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Booth, T., Ainscow, M. (Ed.)(1998). *From them to us*. London: Routledge.
- Bregaglio, R. A. y Constantino, R. A. (2014). Instrumentos jurídicos, herramientas políticas: un vistazo al impacto de las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en las constituciones latinoamericanas. *Politai: Revista de ciencia política*, (8), 87-97.
- Bustos, B.A. y Flores, M.E. (2013). Descripción diacrónica de la construcción discursiva de discapacidad: los Censos en México. *De Gruyter*, 1(2), 227- 250.
- Campabadal, M. (2001). *El niño con discapacidad y su entorno*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Casado D, y Egea C, (2000). Las estrategias para el cambio pro inclusión de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/estrategias.htm>
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 295-316.
- Cayo, L. y Lindón, L. (2016). *La convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad- 2006/ 2016: una década de vigencia*. Convención ONU N°18. Madrid: ONU.
- Centeno, A.; Lobato, M.; Romanach, J., (2008). *Indicadores de Vida Independiente (IVI) para la evaluación de políticas y acciones desarrolladas bajo la filosofía de Vida Independiente*. Foro de Vida Independiente. Recuperado de: http://www.udg.edu/Portals/92/ecis/Indicadores_de_Vida_Independiente%5B2%5D.pdf.
- Centro de Información de las Naciones Unidas (CINU) (2007). *Declaración de los derechos del retrasado mental*. Recuperado en <http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares2856xxvi.htm>- 22 de febrero de 2017.
- CIE-10 (2005). *Clasificación Cie-10. Clasificación De Los Trastornos Mentales y Del Comportamiento*. Madrid. Editorial Panamericana.

- CINU (2007). *Declaración de los derechos de los impedidos*. Recuperado en: http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares_3477xxx.htm- 22 de Febrero de 2017.
- Comité DESC (2000). *Directrices de Maastricht sobre las violaciones de los derechos económicos sociales y culturales. 24º periodo de sesiones. E/C.12/2000/13*. Recuperado en: <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=474d35fb2>
- Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual [FEAPS]. (2012). *Manifiesto por la plena ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual*. Recuperado de: http://www.feaps.org/files/Manifiesto_Ciudadania_19-10-12.pdf
- Cruz, R. y Casillas, M.A (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior* 46(181) 37–53.
- De La Puente, Fernando S.J. Secretario General CONEDSI (S/F). *La Pedagogía Ignaciana hoy, introducción histórica y pedagógica*. Recuperado de: http://www.jesuitasleon.es/docsInstitucionales/pedagogia_ignaciana.pdf
- De la Puente, R. (2002). *El acceso a los estudios superiores de las personas con discapacidad física y sensorial*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones en Intercambio Editorial.
- Díaz, O. C. (2005). *Concepción de la atención educativa de personas con discapacidad. Documento de trabajo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- D.S.M. IV (2000). *Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson
- Egea, C. y Sarabia, A. (2001). Clasificación de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre discapacidad*, 50, 15-30.
- Egea, C. y Sarabia, A. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, 73, 29- 42.
- Egido, I., Cerrillo, R. y Camina, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyos. *Revista Española de Orientación y Psicología*, 20(2), 135- 146.
- ENADID (2014). Panorama sociodemográfico de la población con discapacidad. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_07_1.pdf.
- Fantova, F. (2000). *Significado y aplicación de los apoyos en el nuevo enfoque sobre la discapacidad intelectual*. México: CONFED.
- FEAPS (2015). Formación y combinación de servicios, claves de un modelo de empleo eficaz para las personas con discapacidad intelectual. España: asociación empresaria para la discapacidad (AEDIS)
- Felce, D. y Perry, J. (1995). Quality of life: It's Definition and Measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 16 (1) 51-74.
- Ferrari, P., Jaimovich, A. y Sverdlick, I. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Buenos Aires: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED).

- Ferreira, M.A (2011). Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva “política del cuerpo”? *Revista latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y sociedad*, 6, 6- 19.
- Frances, A. (2010). *Opening Pandora's box: The 19 worst suggestions for DSM5*. Recuperado en <http://www.psychiatrictimes.com/dsm-v/content/article/10168/152234-> 09 de Marzo de 2017.
- Findler, L., Vilchinsky, N. y Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166-177.
- Fundación Ibero Meneses, A.C. (2015). *Guía e informe anual 2015*. Recuperado de: http://www.jesuitasleon.es/docsInstitucionales/pedagogia_ignaciana.pdf
- García, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes*. Barcelona: EUB.
- García, C. (2008). A propósito de la diversidad. *Kikirikí, Cooperación Educativa*, 89, 18-21.
- García, J., Pérez, J. y Berruezo, P. (2005). *Discapacidad intelectual: desarrollo, comunicación e intervención*. Madrid: CEPE.
- García- Alonso, J.V (2003). *Movimiento de vida independiente Experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- George, B. T. P., y Regier, D. (2013). *Psychiatry 2013 and DSM-V, VI*. Recuperado en: <http://www.psychiatrictimes.com/dsm-5-0/psychiatry-2013-and-dsm-5->
- González G., M. (2012). La formación de competencias profesionales del profesor: las competencias investigativas. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 5(1), 84-102.
- González, A. (2011). Formación inicial docente basada en perspectiva de competencias profesionales. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 2(8), 32-42.
- González, L. (2004). *Formación universitaria por competencias*. Recuperado de: www.ugcarmen.edu.co/documentos/cinda/gonzalez
- Grinnel, R.M. (1997). *Social Work research and evaluation: quantitative and qualitative approaches (5ª.ed.)*. Itaca: E.E. Peacocks Publishers.
- Grupo de evaluación, clasificación y epidemiología (1999). *Clasificación internacional del funcionamiento y la discapacidad*. OMS: Suiza.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paídos.
- Hudson, B. (2006). Making and missing connections: learning disability services and the transition from adolescence to adulthood. *Disability & Society*, 21(1), 47-60.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2014). Marco conceptual de la entrevistadora de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. México, Aguascalientes: INEGI
- Izuzquiza, D. (2002). La autodeterminación en el currículo de la acción tutorial para alumnos con discapacidad intelectual. *Propuestas didácticas para la escuela inclusiva. Tendencias Pedagógicas*, 7, 247-259.

- Izuzquiza, D. y Cerrillo, M. R. (2010). Discapacidad intelectual. En De Miguel, S. y Cerrillo, M. R. (Coords.), *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Izuzquiza, D. y Herrán, A. de la (2010). *Discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito*. Madrid: Pirámide.
- Janesick, V. (1998). *Stretching: exercises for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA, EE.UU: Sage.
- Jolis, N. (1998). *Compétences et Compétitivité. Les éditions d'organisation*. En Sánchez, A.; Martínez, C. y Marrero., C. (2004). *Necesidad del estudio de las competencias laborales: Una mirada a sus orígenes*. Recuperado de: http://intranet.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/022004/Art04204.pdf
- Jordán, B., Verdugo, M.A. y Vicent, C. (2005). *Análisis de la evolución del Empleo con Apoyo en España*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Documentos 59/2005.
- Kaehne, A. y Beyer, S. (2009). Views of professionals on aims and outcomes of transition for young people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 37, 138-144.
- Kamm, R.A. (2009). *Integración e inclusión. Principales diferencias. ABC color*. Recuperado en: <http://www.abc.com.py/articulos/integracion-e-inclusion-principales-diferencias-1179191.html> - 14 de Marzo de 2017.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 257- 282.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Li, L. y More, D. (1998). Acceptance of disability and its correlates. *The Journal of Social Psychology*, 138(1), 13-25
- Lofland, J. y Lofland, L. H. (1995). *Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont: Wadsworth Publishing/ University of California.
- Lombardi, A., Murray, C. y Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: self-reported attitudes and actions pertaining to universal design. *College Faculty and Inclusive Instruction*, 4(4), 250-261.
- Luckasson, R., Borthwick- Duffy, S., Buntinx, W.H. E., Coulter, D. L., Craig, E et al. (2002). *Mental retardation Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R., Coulter, D., Polloway, E., Reiss, S., Schalock, R., Snell, M., Spitalnik, D. y Stark, J. (1992). *Mental retardation: Classification and systems of supports (9th ed.)*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Macotela, S. (2003). *Es posible una escuela sin exclusión y con calidad para todos. Cuarto Congreso Virtual. Integración sin barreras en el siglo XXI*. México: Red de integración Especial.
- Malinowski, B. (1972). *Los argonautas del pacífico occidental*. Barcelona: Altaya.

- Martínez, N. (2013). *Juventud y discapacidad. Programas y herramientas para facilitar la transición a la vida adulta*. Bilbao: Mensajero.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005) *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley (5th Edición)
- Mertens, D.M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (2nd ed)*. Thousand Oaks: Sage.
- Mertens, L. (1998). *Competencias clave*. Madrid: OEI.
- Molina, V. (2006). Currículo, competencias y noción de enseñanza aprendizaje. *PRELAC*, 3, 50-63.
- Morán de Castro, C. y Docampo, G. (2014). Evaluación de la competencia profesional en personas con discapacidad intelectual. Una propuesta de adaptación de la metodología e instrumentos INCUAL para la igualdad de oportunidades. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 21(1), 71-96.
- Moreno- Brid, J.C y Ruiz- Nápoles, P. (2010). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. *Revista Iberoamerica de Educación Superior*, 1(1), 171- 188.
- Mulder, M.; Wiegel, T. y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico, en Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3).
- Muntaner, J.J. (2003). Transición a la vida adulta y activa de las personas con discapacidad. *Bordón*, 55(1), 115-132.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Navío, A. (2004). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua, Tesis Doctoral*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S. & Wehmeyer, M.L. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-865.
- OCDE (2015). *Estudios económicos de la OCDE México, visión general*. México: OCDE.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- ONU- ENABLE (2016). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=549>
- ONU- ENABLE (2016). *Programa de acción mundial para las personas con discapacidad*. Recuperado en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=500->

- ONU- Oficina de alto comisionado (2015). *Declaración sobre el progreso y desarrollo social*. Recuperado en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ProgressAndDevelopment.aspx>
- OMS (2001). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva: World Health Organization.
- OMS (2006). *Manual de recursos de la OMS sobre salud mental. Derechos humanos y legislación*. Geneva: World Health Organization.
- OIT (1983). *Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo personas inválidas, 1983* (núm. 159). Recuperado en: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C159
- OIT (2016). *Herramientas de apoyo para la inclusión laboral. Empresa inclusiva*. Recuperado en <http://www.empresainclusiva.cl/empresa-inclusiva/inspiraciones/articulos/importanciacapacitacion/>
- Padilla- Muñoz, A. (2010). Concepto y modelos discapacidad: contexto, concepto y modelos. *Revista Universidad Javeriana de Bogotá*, 8 (16), 382- 414.
- Palacios, A. Y Romañach, J. (2009). *El modelo de la Diversidad: La bioética y los derechos humanos como herramienta para alcanzar plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid: Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas".
- Pallisera, M., Fullana, J. y Vilá, M. (2005). La inserción laboral de personas con discapacidad. Desarrollo de tres investigaciones acerca de los factores favorecedores de los procesos de inserción. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 295-313.
- Pallisera, M. y Rius, M. (2007). ¿Y después del trabajo, qué? Más allá de la integración laboral de las personas con discapacidad. *Revista de Educación*, 342, 329-348.
- Pallisera, M. (2011a). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 185- 200.
- Pallisera, M. (2011b). Transition scenarios for young people with learning disabilities in Spain. Relationships and discrepancies. *European Journal of Special Needs Education*, 26(4), 495- 507.
- Pallisera, M., Vilá, M. y Fullana, J. Beyond school inclusion: secondary school and preparing for labour market inclusion for young people with disabilities in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11-12), 1115-1129.
- Parra, C. (2003). *Borradores de investigación. Población con discapacidad en Colombia. Aspectos sociales, económicos y políticos*. Bogotá: Facultad de Jurisprudencia Universidad del Rosario.
- Parra, C. (2004). *Derechos humanos y discapacidad*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Parrilla, A., Gallego, C. y Moraña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.

- Pavié, A. (2011). Enfoque basado en competencias: orientaciones sobre sus procedimientos de evaluación. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 7 (4) 114-147.
- Pavié, A. (2010). Competencias docentes y profesionales: aproximaciones al perfil del profesor de Lengua Castellana y Literatura. *Revista Diálogos Educativos*, 21, 87-114.
- Peralta, F. (2007). *La autodeterminación de las personas con discapacidad como meta educativa*. En M. Liesa, P. Allueva y M. Puyuelo (Coord.). *Educación y acceso a la vida adulta de personas con discapacidad* (pp. 263-277). Barbastro: Fundación Ramón J. Sender.
- Peralta, F. (2008). Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. *Educación y Diversidad. Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, 151-166.
- Peralta, F. y Arellano, A. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. *Revista CES psicología*, 7(2), 59- 77.
- Pereira, C. et al. (2008). Política Nacional de Educación Especial. Perspectiva de la educación inclusiva. *Revista de inclusión educativa*, 5, 7- 17.
- Pérez, G. (2015). *Accesibilidad para las personas con discapacidad*. Zigma: Ibero 90.9. Recuperado de: <http://ibero909.fm/accesibilidad-para-personas-con-discapacidad/>
- Pichot, P. y Valdés, M. (Coord.) (1995). *DSM- IV: manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: MASSON, S.A.
- Pijl, S., Meier, J.W. y Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education. A global Agenda*. Londres: Routledge.
- Polo, M. y López, M. (2007). Situación sociopersonal en el ámbito familiar de los estudiantes universitarios con discapacidad física y/o sensorial. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 79-86.
- Priante, C. (2003). *Mejoras en organizaciones de México y España mediante el desarrollo de una estrategia inclusiva*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Rodríguez, M.L. (2006). *La evaluación de las competencias. En evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales: propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo* (pág. 85- 108). Barcelona: Laertes
- Rodríguez, J.F, Senín, C., Perona, S. (2014). Del DSM-IV-TR al DSM-V: análisis de algunos cambios. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14(3), 221- 331.
- Rojas, S. (2004). *Autodeterminación y calidad de vida en personas con discapacidad intelectual. Experiencias desde un hogar de grupo* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Royal College of Psychiatrics (2001). *Diagnostic Criteria in learning disability. DC-LD*. Glasgow: Penrose Foundation, Royal College of Psychiatrics.
- Saad, D.E. (2011). *Transición a Vida Independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un ambiente universitario*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM.

- Salinas, M., Lissi, M.R., Medrano, D., Zuzulich, M.S y Hojas, A.M. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chiles con discapacidad. *Revista Iberoamericana de educación*, 62, 77- 98.
- Salvador, L., Novell, R., Bouras, N., Moss, S. y García, R. (2002). *Guía práctica de la evaluación psiquiátrica en el retraso mental*. Madrid: Asociación Española para el Estudio del Retraso Mental.
- Samariego de García, P. (2009). *Personas con discapacidad y el acceso a los servicios en América Latina*. Madrid: CERMI.
- Saracho, J. (2005). *Un modelo general de Gestión por Competencias*. Santiago: RIL Editores
- Savedoff, W., Levine, R. and Birdsall, N. (2006) *When will we ever learn: Improving lives through impact evaluation. Report of the Evaluation Gap Working Group, May, Centre for Global Development, Washington, D.C.* Recuperado de: <http://www.cgdev.org/content/publications/detail/7973>
- Shalock, R. (2001). Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida. *Siglo Cero*, 32 (2), 17- 27
- Shalock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero*, 40 (1) (229), 22- 39.
- Schalock, R.L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R.A., Felce, D., Matikka, L., Keith, K. y Parmenter, T. (2002). La conceptualización, medida y aplicación de calidad de vida en personas con discapacidades intelectuales: Informe de un panel internacional de expertos. *Siglo Cero*, 40(6), 457-470.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M.A. (2003). *Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M.A. (2002). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 31(2), 181-190.
- Scheerenberger, R. C. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: SIIIS.
- Schultz, T. (1992). *Restablecimiento del equilibrio económico: los recursos humanos en una economía en proceso de modernización*. Barcelona: Gedisa.
- Sigal, D. (2013). Mirando la discapacidad desde la comunicación. *Revista Contextos de Educación*, 14), 44- 52.
- Soto, R. (2003). *La inclusión educativa, una tarea que le compete a todos. Instituto de investigación para la mejora de la educación costarricense*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Stodden, R. y Conway, M. (2003). Supporting individuals with disabilities in postsecondary education. *American Rehabilitation*, 27(1), 24- 33.
- Stufflebeam, Daniel; Shinkfield, Anthony. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. España: Paidós Ibérica.

- Subirats, J. (2006). *Fragilidades vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.
- Tamarit, J. (2001). *Propuestas para el fomento de la autodeterminación en personas con autismo y retraso mental*. En: Verdugo, M.A. y Jordán de Urríes, B. (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pág. 277-292). Salamanca: Amarú.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejada, J. (1997). “*La evaluación*”, en Navío, A. (2001) *Las competencias del formador de formación continua*, Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona
- Universidad Iberoamericana (Ibero) (S/F). *Ideario*. Recuperado de: <http://www.uia.mx/web/files/001.pdf>.
- Universidad Iberoamericana (Ibero) (S/F). *Filosofía educativa*. Recuperado de: <http://www.uia.mx/web/files/002.pdf>.
- Universidad Iberoamericana (Ibero) (S/F). *Misión y visión*. Recuperado de: <http://www.uia.mx/web/site/tplNivel2.php?menu=mgPerfil&seccion=piPlanestrategico>
- Universidad Iberoamericana (Ibero) (S/F). *Historia, Sinopsis cronológica de la Ibero* Recuperado de: [http://www.uia.mx/web/site/tplNivel2.php?menu=mgPerfil&seccion=.](http://www.uia.mx/web/site/tplNivel2.php?menu=mgPerfil&seccion=)
- Universidad Iberoamericana (Ibero) (S/F). *Inspiración cristiana*. Recuperado de: <http://www.uia.mx/web/site/tplNivel2.php?menu=mgInspiracion&seccion=mgInspiracion>.
- Universidad Iberoamericana (Ibero) (S/F). *Plan estratégico 2000 – 2010*. Recuperado de: <http://www.uia.mx/uiainstitucional/programas/PROGR/Copy%20of%20PROGR2.HTML>.
- Universidad Iberoamericana (Ibero) (2009). *Perfil del profesor ideal de la Ibero*. Recuperado de: <http://www.uia.mx/web/files/009.pdf>.
- Universidad Iberoamericana (Ibero) (2010). *Marco conceptual para el diseño de planes de estudio del sistema universitario jesuita. Aprobado por el Consejo Académico del SUJ*. Recuperado de: <http://www.uia.mx/web/site/tplNivel2.php?menu=mgInspiracion&seccion=mgInspiracion>
- Universidad Iberoamericana (Ibero) (2012). *Plan de acción 2012- 2020, campus verde*. Recuperado de: <http://www.ibero.mx/campusverde/iberocampusverde/plan-de-accion-2012-2020.php>
- Universidad Iberoamericana (Ibero) (2013). *Plan estratégico 2013- 2020*. Recuperado en: <http://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/acercade/planestrategico1320.pdf>
- Uzuar, M.A., Caqueo- Urizar, A., (2012). *Calidad de vida: una revisión teórica del concepto*. *Terapia psicológica*, 30(1), 61-71.
- Vargas, F. (2000). *De las virtudes laborales a las competencias claves: un nuevo concepto para antiguas demandas*. CINTERFOR-OIT: *Competencias laborales en la*

- formación profesional. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 149.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Van Loon, J. H. M. (2009). Un sistema de apoyos centrado en la persona: mejoras en la calidad de vida a través de los apoyos. *Siglo Cero*, 40 (1)(229), 40- 53.
- Van Steenlandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe*. OREALC: Santiago de Chile.
- Valls, M.J., Vilá, M., Pallisera, M. (2004). La inserción de las personas con discapacidad en el trabajo ordinario. El papel de la familia. *Revista de Educación*, 334), 99-117.
- Vasek, D. (2005). Assessing the knowledge base of faculty at a private four year institution. *College Student Journal*, 36(2), 307-315.
- Vega, V., Jenaro, C., Cruz, M. & Flores, N. (2011). Calidad de vida de adultos con discapacidad intelectual en centros residenciales permanentes chilenos. *Siglo Cero*, 42(2), 26-38.
- Vilá, M., Pallisera, M. y Fullana, J. (2007). Work integration of people with disabilities in the regular labour market: What can we do to improve these processes? *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(1), 10-18.
- Vilá, M., Pallisera, M. y Fullana, J. (2010). ¿Contribuye a la inclusión laboral la formación que recibe el alumnado con discapacidad intelectual en la ESO? Análisis y propuestas. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 51-66.
- Vilá, M., Pallisera, M. y Fullana, J. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: Un reto para la orientación psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 85-93.
- Verdugo, M.A (2002). *Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad: propuestas de actuación*. INICO: Universidad de Salamanca.
- Verdugo, M.A (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental 2002. *Revista Española sobre discapacidad intelectual*, 34 (1) (205), 5- 19.
- Verdugo, M.A. (2003). *Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Facultad de Psicología: Salamanca.
- Verdugo, M. A. (2003). *De la segregación a la inclusión escolar*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Verdugo, M.A. (2009a). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad (2ª Ed.)*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M.A. (2009b). El cambio educativo desde la perspectiva de la calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Verdugo, M.A. (2011). Dignidad, igualdad, libertad, inclusión, autodeterminación y calidad de vida. *Siglo Cero*, 42(4), 18-23.
- Verdugo, M.A., Arias, B., y Gómez, L.E. (2009). Informe de investigación: “Evaluación subjetiva y objetiva de la calidad de vida de personas con discapacidad

intelectual: validación del modelo multidimensional de Schalock y Verdugo (2002/2003)". Salamanca: INICO.

- Verdugo, M.A., Gómez, L.E., Arias, B. y Schalock, R.L. (2009). *Escala Integral. Evaluación objetiva y subjetiva de la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual*. Madrid: CEPE.
- Verdugo, M.A. y Schalock, R.L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(4), 7-21.
- Vicente, E. (2013). *Evaluación de la autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. Análisis de factores asociados* (Tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Walker, H.M., Calkins, C., Wehmeyer, M.L., Bacon, A., Palmer, S.B., Jesien, G.S., et al. (2011). A socioecological approach to promote self-determination. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 19(1), 6-18.
- Wang, M.C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Wehmeyer, M.L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(1), 5-16.
- Wehmeyer, M.L. (1999). A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-61.
- Wehmeyer, M.L. (2004). Beyond Self-determination: Causal agency theory. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(4), 337-359.
- Wehmeyer, M.L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120.
- Wehmeyer, M.L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- Wehmeyer, M.L., Abery, B., Mithaug, D. E., & Stancliffe, R. (2003). *Theory in self-determination: foundations for educational practice*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Wehmeyer, M.L., Abery, B., Zhang, D., Ward, K., Willis, D., Amin Hossain, W., et al. (2011). Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote self-determination. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 19(1), 19-30.
- Wehmeyer, M.L., Agran, M. & Hughes, C. (2000). A National survey of teachers' promotion of SelfDetermination and Student-Directed Learning. *The Journal of Special Education*, 34(2), 58-68.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., Palmer, S., Mithaug, D., & Blanchard, C. (1998). *A teacher's guide to the use of The Self-Determined Learning Model of Instruction: Adolescent version*. Arlington, TX: The Arc of the United States.
- Wehmeyer, M.L., Little, T.D., & Sergeant, J. (2009). *Self-determination*. En S.J. López, y C.R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2ª Ed.), (pág. 357-366). Nueva York: Oxford University Press.

- Wehmeyer, M.L. & Powers, L.E. (2007). Preface. Self-Determination. *Exceptionality*, 15(1), 1-2.
- Wehmeyer, M.L., Martin, J.E. & Sands, D.J. (2008). Self-determination and students with developmental disabilities. En H.P. Parette y G.R. Peterson-Karlan (Eds.), *Research-based practices in developmental disabilities* (2ª Ed.) (pág. 99-122). Texas: Pro Ed.
- Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Shogren, K., Williams-Diehm, K. & Soukup, J.H. (2013). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of Special Education*, 46(4), 195-210.
- Wehmeyer, M.L., Peralta, F., Zulueta, A., González Torres, M.C. & Sobrino, A. (2006). *Escala de autodeterminación personal ARC. Instrumento de valoración y guía de aplicación. Manual Técnico de la adaptación española*. Madrid: CEPE.
- Wehmeyer, M. (2006). Factores intraindividuales y medioambientales que afectan a la autodeterminación. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 37(220), 47-56.
- Wehmeyer, M. L., Buntinx, W., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Schalock, R. y Verdugo, M. A. (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(227), 5-17.
- World Health Organization. (1996). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10th ed.). Geneva: Author.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability, and health: ICF*. Geneva: Author
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.
- Yupanqui C.; González; Llancahuén V.; Quilodrán O.; Toledo A. (2016). Lenguaje, discriminación y discapacidad en el contexto educativo de Magallanes. Un enfoque de derechos humanos desde la terapia ocupacional. *Magallania*, 44 (1) 149-166
- Zacarías, J. y Burgos, G. (1993). Vida Independiente: de un Movimiento Social a un paradigma Analítico. *Psicología Iberoamericana*, 1(3), 83-97.
- Zacarías, P.J., De La Peña, R.A., y Saad, D.E. (2006). *Inclusión educativa*. México: SM Aula Nueva.

ANEXOS

Anexo 1.

Guía de observación diaria del PSUM

| | | | |
|---------------------------|---|----------------------|---------------------------|
| Fecha | | Hora inicio | |
| Duración | | Hora fin | |
| Área | Académico funcional | Socioafectivo | Formación integral |
| | Prelaboral | | |
| Temática semanal | | | |
| Ocupación concreta | Temática | | |
| | ¿Por qué participan los alumnos? | | |
| | ¿Qué actividades han desarrollado? | | |
| Actividades | 1. | | |
| | 2. | | |
| | 3. | | |
| | 4. | | |
| | 5. | | |
| Competencias | 1. | | |
| | 2. | | |
| | 3. | | |
| | 4. | | |
| | 5. | | |
| Autodeterminación | | | |
| | | | |
| | | | |
| Alumno | Nombre. | | |
| | Nombre. | | |

Anexo 2.

Guía de observación semanal PSUM

| | | | |
|--------------------------|--|----------------------|---------------------------|
| Fecha | | Hora inicio | |
| Duración | | Hora fin | |
| Área | Académico funcional | Socioafectivo | Formación integral |
| | Prelaboral | | |
| Temática semanal | | | |
| Objetivos | - - - ¿Se han cumplido los objetivos propuestos? SI NO | | |
| Actividades | 1. | | |
| | 2. | | |
| | 3. | | |
| | 4. | | |
| | 5. | | |
| Competencias | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| Independencia | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| Autodeterminación | | | |
| | | | |

¿Se sitúan las actividades en la etapa en la que se encuentra? SI NO

¿Se sitúan las relaciones en la etapa en la que se encuentra? SI NO

¿Se promueve la transición a la vida adulta? SI NO

Anexo 3.

Guion de entrevista alumnos actuales del PSUM

Nombre del alumno:

Fecha de inicio:

A. Inclusión en la vida universitaria

1. ¿Qué supone para ti estar en la Universidad Ibero?
2. ¿Cómo es tu experiencia en el PSUM?
3. ¿Qué actividades o talleres principales has realizado o estas realizando en el PSUM?
4. ¿Cuáles son los principales conocimientos que has adquirido en el salón del PSUM?
5. ¿Cómo es la relación con tus compañeros del salón? Y, ¿con los demás compañeros de la universidad? *Describe experiencias significativas de esta relación*
6. ¿Cuál es tu objetivo o idea de futuro una vez concluyas el programa?
7. Imagina que accedes de nuevo al programa ¿Qué te gustaría que cambiara para que fuera mejor?
8. ¿Qué te puede aportar acceder a la universidad para un futuro?

B. Inclusión a la vida académica

1. ¿Qué es para ti estar incluido?
2. ¿Cómo definirías inclusión educativa? Me pondrías un ejemplo
3. ¿En qué actividades culturales, deportivas, clases y otros tipos de actividades estas inmerso? ¿Cómo te va? ¿Quién tomo la decisión para la elección de las mismas?
4. ¿Podría describirme la forma en la que los profesores te enseñan y evalúa?
5. ¿Cómo participas en tu clase? ¿Cómo ves tu participación en tu clase y como ves la de los demás? ¿Tu participación es la misma en el salón del PSUM que en el resto de actividades que participas?
6. ¿Tienes algún tipo de apoyo (profesores, compañeros, maestros de apoyo, materiales u otros) en el aula?
7. ¿Cuáles son los obstáculos o problemas a los que te has enfrentado? ¿Cómo les has enfrentado?
8. ¿Qué aspectos cambiarías del programa?
9. ¿Te gustaría que el PSUM te formase específicamente para un puesto de trabajo? ¿En qué área te gustaría?

¿De estas tres áreas: administración, alimentación y educación en cuál te gustaría laboral?

¿Qué puesto te gustaría desempeñar en las áreas mencionadas?

¿Qué actividades crees que realizarías en ese puesto?

¿Te consideras capaz de realizarlas?

C. Vida independiente y transición a la vida adulta

1. ¿Qué la entiendes o que significa para ti ser independiente? Y ¿por transición o paso a la vida adulta?
2. ¿Cómo te ayuda el PSUM en ese proceso de transición a la vida adulta?
3. ¿Cómo te prepara el PSUM para un futuro empleo?
4. ¿Te gustaría ser independiente en un futuro?
5. ¿Crees que formarte en una universidad te da independencia? Y ¿el empleo te da independencia? ¿Por qué?

Anexo 4.

Guion de entrevista alumnos egresados del PSUM

Nombre del alumno:

Fecha de inicio:

A. Inclusión en la vida universitaria

1. ¿Qué supuso para ti estar en la Universidad Ibero?
2. ¿Cómo fue tu experiencia en el PSUM?
3. ¿En qué actividades, conferencias o talleres extracurriculares principales has realizado cuando participabas en el PSUM?
4. ¿Cuáles son los principales conocimientos que has adquirido en el salón del PSUM?
5. ¿Cómo era la relación con tus compañeros del salón? *Describe experiencias significativas de esta relación* ¿Sigues manteniendo relación con tus compañeros del programa? Y, con los demás compañeros que transitaban por la universidad, ¿Cómo fue tu relación? *Describe experiencias significativas de esta relación*
6. ¿Cuál era tu objetivo o idea de futuro una vez concluyas el programa? ¿Se ha logrado? ¿Por qué?
7. Imagina que accedes de nuevo al programa ¿Qué te gustaría que cambiara para que fuera mejor?
8. ¿Qué te ha aportado acceder a la universidad para tu futuro?

B. Inclusión a la vida académica

1. ¿Qué es para ti estar incluido?
2. ¿Cómo definirías inclusión educativa? Me pondrías un ejemplo
3. ¿En qué actividades culturales, deportivas, clases y otros tipos de actividades has estado inmerso? ¿Cómo te fue? ¿Quién tomo la decisión para la elección de las mismas?
4. ¿Podría describirme la forma en la que los profesores del PSUM te enseñaban y evaluaban?
5. ¿Cómo participabas en tu clase? ¿Tu participación era la misma en el salón del PSUM que en el resto de actividades que participas?
6. En tu estancia en la universidad, ¿Tuviste algún tipo de apoyo (profesores, compañeros, maestros de apoyo, materiales u otros) en el aula?
7. ¿Cuáles son los obstáculos o problemas a los que te has enfrentado? ¿Cómo les has enfrentado?

8. ¿Qué aspectos cambiarías del programa?
9. ¿Te gustaría que el PSUM te formase específicamente para un puesto de trabajo? ¿Por qué?
¿En qué área te gustaría?
¿De estas tres áreas: administración, alimentación y educación en cuál te gustaría laboral?
¿Qué actividades crees que realizarías en ese puesto?
¿Te consideras capaz de realizarlas?

C. Vida independiente y transición a la vida adulta

1. ¿Qué la entiendes o que significa para ti ser independiente? Y ¿por transición o paso a la vida adulta?
2. ¿Crees que el PSUM te ayuda en ese proceso de transición a la vida adulta?
3. ¿Crees que el PSUM te prepara para un futuro empleo?
4. ¿Te gustaría ser independiente en un futuro?
5. ¿Crees que formarte en una universidad te da independencia? Y ¿el empleo te da independencia? ¿Por qué?

D. Inclusión laboral

1. Cuando estuviste en el PSUM, ¿realizaste prácticas en algún departamento dentro de la universidad? ¿Dónde? ¿Qué actividades realizabas?
2. Una vez concluíste el PSUM ¿Has trabajado o realizado prácticas en alguna empresa? ¿Dónde? ¿Qué actividades realizabas? ¿Cómo lograste encontrar ese empleo? ¿Participo el PSUM de alguna manera?
3. El tener un trabajo o prácticas laborales ¿te ha hecho enfrentarte a situaciones nuevas o difíciles? ¿Cómo las has resuelto?
4. ¿El PSUM te ha ayudado a obtener el empleo? ¿o el diploma que te aporta el PSUM ha favorecido tu contratación?
5. ¿Crees que la formación que te ha aportado el PSUM te ha ayudado para el desempeño de las actividades que realizas o has realizado en el trabajo o práctica laboral?
6. ¿Qué obstáculos o problemas te has encontrado en todo este proceso laboral?
7. ¿Crees que si el PSUM te formase específicamente en las actividades que realizas en tu trabajo o práctica laboral tendrías menos problemas para desempeñarlas?
8. ¿Trabajar te hace sentirte independiente?
9. ¿Te gusta el puesto y las actividades que has desempeñado?

Anexo 5.

Guion de entrevista profesionales implicados directamente en el PSUM

Nombre del profesional

Fecha de inicio:

A. PSUM e incorporación laboral de los alumnos

1. El programa tiene un área de formación prelaboral ¿Qué trabajáis específicamente con los alumnos?
2. ¿Qué trabajáis y considerarías relevante trabajar con los alumnos con DI para su futura incorporación al mercado laboral?
3. ¿Cuáles son las debilidades del programa en cuanto al proceso de incorporación laboral de los alumnos?
4. ¿Los profesionales que atienden esta área cuentan con formación específica o poseen competencias en esta área?
5. ¿La Ibero pone a disposición de los profesionales la adquisición de competencias para una mejor atención de las PCD?
6. ¿Manteneis contacto con empresas para que sea más factible la incorporación laboral de los alumnos?
7. ¿Qué áreas laborales son las que considerarías más idóneas para su incorporación?
8. ¿y que puestos específicamente?
9. ¿Qué número de vuestros egresados están actualmente trabajando? ¿En qué ámbito? ¿Qué actividades profesionales desarrollan?

B. Opinión acreditación de las PCDI

1. ¿Consideras que acreditar a los alumnos con DI promoverá su transición a la vida adulta y la autodeterminación de los mismo?
2. ¿Ves factible acreditar a PCDI? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son las barreras con las que nos podemos encontrar por parte de la Ibero?
4. ¿Cuáles son los facilitadores que pueden promover el proyecto?
5. ¿Existiría algún inconveniente desde el PSUM en la realización de este proyecto?

C. Presentación del proyecto

6. ¿Crees en una posible triangulación entre INIAT, PSUM y los TSU para lograr la acreditación de competencias de los alumnos con DI del PSUM?

7. ¿En qué áreas consideras más idónea acreditar a los alumnos?
8. Teniendo en cuenta los recursos con los que cuenta Ibero y, a su vez, las posibilidades laborales de las PCDI consideramos idóneo tres áreas: administración, con los puestos: *auxiliar de oficina, asistente ejecutivo y asistente técnico (EC: EC0107/ ECO108/ EC0109/ EC0011)*, en el sector alimentario, con los puestos de: *ayudante de cantina, cocina, comedor y panadero (EC: EC0127/ EC0081/ ECO128)*, y por último, en el área de la educación, con el puesto de : *auxiliar de guardería escolar (EC0024)*. ¿Qué opinas?, ¿Cuál consideras más factible?
9. ¿Contaríamos con el apoyo del PSUM para el logro de este proyecto?

Anexo 6.

Guion entrevista a la Dra. Hilda Patino- Coordinadora del Departamento de educación

A. Vinculación del departamento de educación al ámbito de la discapacidad

1. ¿Qué interés despierta para el Departamento de Educación la evaluación y certificación de competencias en PCD?
2. El PSUM está inmerso en el DE, ¿a través de que otros planes, proyectos o normas se vincula el departamento con el ámbito de la discapacidad?
3. ¿Consideráis que los docentes o profesionales del DE tienen las competencias necesarias para la atención y formación de PCDI? ¿La Ibero pone a disposición de los profesionales la adquisición de este tipo de competencias vinculadas específicamente con estos colectivos?
4. ¿Qué supondría para la Ibero y, concretamente para el DE el acreditar competencias a PCDI?

B. Opinión acreditación de las PCDI

1. ¿Consideras que acreditar a los alumnos con DI promoverá su transición a la vida adulta y la autodeterminación de los mismo?
2. ¿Ves factible acreditar a PCDI? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son las barreras con las que nos podemos encontrar por parte de la Ibero?
4. ¿Cuáles son los facilitadores que pueden promover el proyecto?
5. ¿Existiría algún inconveniente desde el DE en la realización de este proyecto?

C. Presentación del proyecto

1. ¿Crees en una posible triangulación entre INIAT, PSUM y los TSU para lograr la acreditación de competencias de los alumnos con DI del PSUM?
2. ¿En qué áreas consideras más idónea acreditar a los alumnos?
3. Teniendo en cuenta los recursos con los que cuenta Ibero y, a su vez, las posibilidades laborales de las PCDI consideramos idóneo tres áreas: administración, con los puestos: *auxiliar de oficina, asistente ejecutivo y asistente técnico (EC: EC0107/ ECO108/ EC0109/ EC0011)*, en el sector alimentario, con los puestos de: *ayudante de cantina, cocina, comedor y panadero (EC: EC0127/ EC0081/ ECO128)*, y por último, en el área de la educación, con el puesto de: *auxiliar de guardería escolar (EC0024)*. ¿Qué opinas?, ¿Cuál consideras más factible?
4. ¿Contaríamos con el apoyo del DE para el logro de este proyecto?

Anexo 7.

Guion entrevista a la Mtra. Yolanda de la Parra- Coordinadora de los TSU

A. Vinculación TSU al ámbito de la discapacidad

1. ¿Qué opinas de la evaluación y acreditación de competencias en PCD?
2. ¿Los TSU de la Ibero se vinculan de alguna forma al proceso de enseñanza-aprendizaje de las PCDI?
3. ¿Los docentes o profesionales vinculados a los TSU tienen competencias para la atención y formación de las PCD?
4. ¿La Ibero pone a disposición de los profesionales la adquisición de este tipo de competencias vinculadas específicamente con estos colectivos?
5. ¿Qué supondría para los TSU el acceso de PCDI en sus aulas?
6. ¿Dentro de la normativa, planes o proyectos de los TSU existe alguna vinculación al ámbito de la discapacidad?

B. Presentación PSUM- opinión PCDI

1. ¿Consideras que acreditar a los alumnos con DI promoverá su transición a la vida adulta y la autodeterminación de los mismo?
2. ¿Ves factible acreditar a PCDI? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son las barreras con las que nos podemos encontrar por parte de la Ibero?
4. ¿Cuáles son los facilitadores que pueden promover el proyecto?

C. Presentación del proyecto

1. ¿Crees en una posible triangulación entre INIAT, PSUM y los TSU para lograr la acreditación de competencias de los alumnos con DI del PSUM?
2. ¿En qué áreas consideras más idónea acreditar a los alumnos?
3. Desde el PSUM, y atendiendo a los recursos que disponéis desde los TSU y, a su vez, teniendo en cuenta las posibilidades laborales de las PCDI, consideramos más idóneo la vinculación con los TSU: *hoteles y restaurantes y los sistemas administrativos y contables*. ¿Qué opina? ¿Cuál considera más factible?
4. ¿Contaríamos con el apoyo de los TSU para el logro de este proyecto?
5. ¿Me podría facilitar información de los TSU seleccionados?
6. ¿Existiría algún inconveniente desde los TSU en la realización de este proyecto?

Anexo 8.

Guion Entrevista A Ing. Jorge Jaime Mendoza Robles- Subdirector de Asesoría en el Sector Servicios de CONOCER

A. Vinculación de conocer y el ámbito de la discapacidad

1. ¿Qué interés despierta para CONOCER la evaluación y certificación de competencias en PCD?
2. ¿Existe o ha existido algún proyecto en pro a lograr la evaluación y certificación de competencias de este colectivo?
3. ¿Existe dentro de vuestra normativa, planes o proyectos actuales alguna vinculación específica al ámbito de la discapacidad?
4. ¿Qué supondría para CONOCER el evaluar y acreditar a las PCD?
5. Existe actualmente una entidad evaluadora de y para personas con discapacidad, cuya única acreditación va vinculada a la lengua de signos ¿Han sido muchas las personas las que se han certificado? ¿Se han vinculado o tienen como proyecto empezar otros proyectos?
6. ¿Qué supone que la Ibero se adhiera al sistema nacional de competencias como entidad evaluadora y certificadora de competencias?

B. Presentación PSUM, opinión PCDI

1. ¿Consideras que acreditar a los alumnos con DI promoverá su autodeterminación y favorecerá su transición a la vida adulta?
2. ¿Ves factible que se acredite competencias a PCDI? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son las barreras principales con las que nos podemos encontrar en el proceso de evaluación y certificación de PCDI?
4. ¿Existiría desde CONOCER algún inconveniente en el desarrollo de este proyecto?

C. Presentación del proyecto

1. ¿Crees que el PSUM se podría adaptar a Estándares de Competencia ya vigentes para acreditar a sus alumnos?
2. ¿En qué ámbito o que cualificación específica consideras más idónea para estos alumnos?
3. Desde el PSUM, y teniendo en cuenta los recursos con los que cuenta Ibero y, a su vez, las posibilidades laborales de las PCDI consideramos idóneo tres áreas: administración, con los puestos: *auxiliar de oficina, asistente ejecutivo y asistente*

técnico (EC: EC0107/ ECO108/ EC0109/ EC0011), en el sector alimentario, con los puestos de: ayudante de cantina, cocina, comedor y panadero (EC: EC0127/ EC0081/ ECO128), y por último, en el área de la educación, con el puesto de : auxiliar de guardería escolar (EC0024). ¿Qué opinas?, ¿Cuál consideras más factible?

4. En el caso que vea factible el proyecto
5. ¿Qué proceso debemos seguir para acreditar a nuestros alumnos en los estándares indicados?
6. ¿Contamos con el apoyo de CONOCER para lograr este proceso?

Anexo 9.

Guion entrevista Dra. María Patiño y Dr. Jorge Letechipia- comité evaluación de competencias de la Ibero

A. Caracterización.

1. ¿Cuál es su trayectoria académica y profesional que te vincula al InIAT? ¿y que te vincula al ámbito de la discapacidad y certificación de competencias?
2. ¿Cuál fue lo que te motivo a vincularte al ámbito de la discapacidad?

B. Profundizar en los organismos de la Ibero (CITER e InIAT)

1. ¿Qué actividad profesional desarrollas dentro del InIAT? ¿Cuál es tu papel principal?
2. El Centro de Ingeniería y Tecnología de rehabilitación (CITER) dio impulso a la creación del InIAT, el cual ahora engloba. ¿de qué proyectos se encarga actualmente?
3. En el caso del InIAT, ¿Qué líneas tiene?
4. La creación del Instituto de Investigación Aplicada y Tecnología (InIAT) es un aspecto novedoso ¿Qué motiva su construcción?
5. Entonces, ¿Qué estructura es la existente hoy en día con el CITER y el InIAT?
6. ¿Qué otros proyectos habéis llevado a cabo?

C. Introducimos en el tema

1. ¿Cómo surge esta iniciativa? ¿Por qué?
2. ¿Cómo se logró la integración de la IBERO al Sistema Nacional de Competencias? ¿Y cuál fue el proceso que se siguió para lograrlo? ¿Por qué considerabais relevante alcanzar esta meta?
3. ¿En algún momento mantuviste relación con el comité ya vigente especializado en discapacidad?
4. Ante la no funcionalidad del comité ya existente en discapacidad, ¿de quién surgió la iniciativa para crear uno propio? ¿Cuánto duro el proceso?
5. ¿Cuál es la relación y coordinación que mantenéis actualmente con CONOCER?
6. ¿Cuáles son los objetivos y metas principales que se pretenden alcanzar con este acuerdo?
7. Actualmente, ¿Qué actividades, actuaciones o medidas habéis desarrollado entorno a todo lo que hemos hablado anteriormente?
8. ¿Qué otros proyectos tenéis?

D. Curso/ formación

1. Actualmente está en marcha desde el centro virtual de formación CONOCER un curso de operación de las entidad de certificación y evaluación de competencias ¿Qué se pretende lograr con el desarrollo de este curso por los profesionales de la IBERO? Y concretamente, ¿Qué profesionales de la IBERO consideras idóneos para que cursen el mismo?
2. ¿Por qué consideráis importante el primer taller de capacitación que estáis desarrollando con los alumnos de biomédica?
3. ¿Cuál podría ser el vínculo entre InIAT y el PSUM en la perspectiva de apoyo a las PCD?
4. Otros datos relevantes

Anexo 10.

Guion de entrevista alumnos actuales del PSUM

Nombre del alumno: KQQ

Fecha de inicio: Otoño 2016

A. Inclusión en la vida universitaria

1. ¿Qué supone para ti estar en la Universidad Ibero?

Para aprender y conocer a más compañeros

2. ¿Cómo es tu experiencia en el PSUM?

Me hace estar contento y feliz el poder asistir al PSUM.

3. ¿Qué actividades o talleres principales has realizado o estas realizando en el PSUM?

Trabajando con Diana, voy a yoga, a conferencias como la de ayer en el edificio E piso 2, era de un niño que hablo de la experiencia de las olimpiadas para personas con discapacidad. Él fue en el 2014 y el próximo año va a ir a otra olimpiada.

4. ¿Cuáles son los principales conocimientos que has adquirido en el salón del PSUM?

Hemos trabajado la discapacidad, también hemos hecho trabajos de pintura para el día de la madre y las tribus urbanas.

5. ¿Cómo es la relación con tus compañeros del salón?

Me llevo muy bien, son mis amigos.

Y, ¿con los demás compañeros de la universidad? *Describe experiencias significativas de esta relación*

Es una relación buena.

6. ¿Cuál es tu objetivo o idea de futuro una vez concluyas el programa?

No sé muy bien todavía, pero sí que quiero trabajar.

7. Imagina que accedes de nuevo al programa ¿Qué te gustaría que cambiara para que fuera mejor?

Me gustaría que ayudáramos más a la gente. También cambiaría el precio de la comida porque es muy cara.

8. ¿Qué te puede aportar acceder a la universidad para un futuro?

Me ayudaría a seguir estudiando o trabajar. Porque es interesante, y me aportaría conocimiento y me ayudaría en mi futuro. Ya que en la universidad aprendo mucho.

B. Inclusión a la vida académica

10. ¿En qué actividades culturales, deportivas, clases y otros tipos de actividades estas inmerso?

Ahora voy a tai chi y en cerámica.

¿Cómo te va?

Me veo muy bien.

¿Quién tomo la decisión para la elección de las mismas?

Yo lo decidí porque me intereso mucho.

11. ¿Podría describirme la forma en la que los profesores te enseñan y evalúa?

Con Diego y Diana trabajamos en equipo y también solos, también hacemos proyectos.

12. ¿Cómo participas en tu clase?

Participo mucho.

¿Cómo ves tu participación en tu clase y como ves la de los demás?

Mi participación es buena y la participación de mis compañeros es interesante porque me ayuda.

¿Tu participación es la misma en el salón del PSUM que en el resto de actividades que participas?

Si, igual..

13. ¿Tienes algún tipo de apoyo (profesores, compañeros, maestros de apoyo, materiales u otros) en el aula?

No tengo

14. ¿Cuáles son los obstáculos o problemas a los que te has enfrentado?

Ninguno.

¿Cómo les has enfrentado?

15. ¿Qué aspectos cambiarías del programa?

No cambiaría nada.

16. ¿Te gustaría que el PSUM te formase específicamente para un puesto de trabajo?

Si me gustaría acceder a un programa.

¿En qué área te gustaría?

Me gusta la educación porque me gusta ayudar.

¿De estas tres áreas: administración, alimentación y educación en cuál te gustaría laboral?

Me gustaría en la educación en un kínder.

¿Qué actividades crees que realizarías en ese puesto?

Ayudando, limpiando, trapear, hacer las camas, dar de comer a los niños y saber dónde está la basura.

¿Te consideras capaz de realizarlas?

Si, sería capaz de realizarlas.

¿Te gustaría que la Ibero te formase específicamente para ese puesto de trabajo?

Sí, porque aprendería mejor y podría hacer el trabajo. También sabría hacer las cosas bien.

C. Vida independiente y transición a la vida adulta

17. ¿Qué la entiendes o que significa para ti ser independiente?

Que lo puedo hacer solo.

Y ¿por transición o paso a la vida adulta?

Que puedes hacer las cosas solo, trabajar solo. También trabajar.

18. ¿Cómo te ayuda el PSUM en ese proceso de transición a la vida adulta?

Si, te ayuda a trabajar solo.

19. ¿Cómo te prepara el PSUM para un futuro empleo?

Me enseñan conocimientos para un futuro trabajo.

20. ¿Te gustaría ser independiente en un futuro?

Sí, es importante para mí hacer las cosas solo.

21. ¿Crees que formarte en una universidad te da independencia?

Sí, porque me ayuda a hacer las cosas solo.

Y ¿el empleo te da independencia? ¿Por qué?

Sí, porque me aporta dinero el trabajo y el dinero te da independenci

Anexo 11.

Entrevista experto acreditación de competencias

JJMR

Subdirector de Asesoría en el Sector Servicios

CONOCER

A. Vinculación de conocer y el ámbito de la discapacidad

1. ¿Qué interés despierta para CONOCER la evaluación y certificación de competencias en PCD?

CONOCER desde su posición gubernamental pretende favorecer la inclusión de las PCD, y argumenta, que las PCD también están sujetas a poder ser certificadas dentro del sistema nacional de competencias.

Para nosotros es importante que las personas con capacidades diferentes (PCCD) puedan incursionarse dentro del sistema nacional de competencias de México. Sabemos que la cultura de trabajo no solo implica hacer bien las cosas, sino de darle oportunidad a todas las personas de hacer bien las cosas, y esto incluye a cualquier persona que pueda hacer una función laboral, aunque esto no implica estar en las condiciones “normales” de trabajo.

2. ¿Existe o ha existido algún proyecto en pro a lograr la evaluación y certificación de competencias de este colectivo?

No en todos los estratos se ha dado esta situación. Pero hay comités muy específicos, por ejemplo tenemos comités como:

- Asistencia social: se preocupan porque las PCCD sean incluidas dentro del sistema de certificación.
- Sistema de desarrollo integral de la familia CDMX (DIF): personas que atienden a grupos vulnerables o minoritarios.
- Instituto nacional de las lenguas indígenas (INALI): atiente a la diversidad de etnias que viven en México, y promueven ayudas en lo referente a la lengua.

3. ¿Existe dentro de vuestra normativa, planes o proyectos actuales alguna vinculación específica al ámbito de la discapacidad?

No como tal, ya que cada propuesta viene de los comités que interactúan dentro del sistema. Es a petición de los comités como se genera esa acción y se establece los estándares para ellos.

Lo que el CONOCER establece es que no hay una restricción en ningún caso para PCD. Para ello dentro de su normativa tratan a “grupos vulnerables”, en ningún momento de forma específica a PCD, aunque se involucra a estos grupos.

4. ¿Qué supondría para CONOCER el evaluar y acreditar a las PCD?

El CONOCER cumpliría con uno de sus principales objetivos que es la inclusión. El certificado de competencias laboral es un certificado que puede ser otorgado a una persona que demuestre su competencia no importando credo, raza, condición social, condición sexual, y obviamente, cualquier tipo de discapacidad.

5. Existe actualmente una entidad evaluadora de y para personas con discapacidad, cuya única acreditación va vinculada a la lengua de signos ¿Han sido muchas las personas las que se han certificado? ¿Se han vinculado o tienen como proyecto empezar otros proyectos?

Proporciona de información y posible comunicación con ellos.

6. ¿Qué supone que la Ibero se adhiera al sistema nacional de competencias como entidad evaluadora y certificadora de competencias?

En primer lugar, el CGC es el ente primario del sistema nacional, esto quiere decir que partir del comité se establecen todos los posibles estándares y la directriz que cualquier organización pueda tender a generar las normas o estándares de competencia para las distintas necesidades que estos atienden en su sector.

En el caso de la Ibero su primer esquema fue incorporarse a este sector con PCCD, este fue el primer proyecto y en la puerta están tres estándares: el primero es el de asistencia técnica, el segundo es el de fabricación de prótesis y el tercero es el uso de tecnologías para PCD. Estos tres estándares son los que establecen el primer proyecto de la Ibero para generar los parámetros o referentes en la atención a PCD. Ahora la Ibero como entidad

de evaluación y certificación tendrá que proveer a los expertos para llevar a cabo estas evaluaciones que permitan certificar a las personas, pero no hay en este momento una gran cantidad de estándares que vayan dirigidos a las PCD.

El segundo planteamiento de la Ibero ya es interno, es la generación de competencias de su propio esquema de alumnado, de docentes y directivos, pero ese ya queda en otro momento.

De forma resumida, la Ibero está haciendo estándares para los profesionistas que atienden a las PCD, pero estándares para PCD para incorporarse a la vida laboral todavía no. Me parece que necesitamos reforzar el otro lado, ya que si hay estándares para PCD (*son poquitos, nos envían cuales con y que comités los atienden*) pero en el esquema propio de la Ibero pero en el esquema no está planteado así.

B. Presentación psum, opinión pcdi

7. ¿Consideras que acreditar a los alumnos con DI promoverá su autodeterminación y favorecerá su transición a la vida adulta?

Si, considero que la acreditación facilitaría ese proceso de autodeterminación y autogestión de la PCD.

***ESTANDARES DE COMPETENCIA:**

*Una persona con cualquier tipo de discapacidad que tenga las competencias para demostrar el estándar sería válida, ya que **en los estándares de competencia no requerimos rendimiento o productividad**. En el estándar solo se establece la competencia que debe saber una persona. Con esto me refiero, a que **cuando tú demuestras lo que el estándar refiere, no importa el tiempo que te lleve**, el asunto es que tú generes las evidencias que se están requiriendo en el estándar. Con esto el estándar se vuelve abierto.*

*Por lo tanto, no hay una particularidad de la presencia o no de un rendimiento o un tiempo. Habrá funciones específicas dentro del mercado laboral que requieren una cierta precisión, una respuesta inmediata o situaciones de diversa índole que si escapan de una PCDI. Pero esto **podría ser sujeto a un entrenamiento, a una capacitación mucho más activa y efectiva de la persona**, es decir, un entrenamiento más específico que permita generar las habilidades no solamente en forma sino en tiempo.*

Una persona con cierta discapacidad que se vale de la tecnología desarrolla la habilidad desde la tecnología para llegar al resultado que estas esperando. Sin embargo en el estándar se dice que tú debes establecer la competencia, pero no te dice cómo. Si yo aplico este principio, a las funciones que pueden ser sujetas a la inclusión de las PCD quedamos abiertos a las posibilidades. Por lo tanto, no encerramos o acotamos que tengan que ser de determinada manera, esto posibilita que utilicen las herramientas que precisen libremente para llegar al mismo resultado, entonces ahí el estándar abre la posibilidad.

*Nosotros **no tenemos la división de estándares genéricos y específicos**. Normalmente hacemos estándares específicos para una función específica, que a veces no se relaciona con un puesto de trabajo como tal. Sino en la propuesta de que un puesto de trabajo pueda tener varias funciones, y un mismo sujeto en un mismo puesto de trabajo puede tener diversas certificaciones de lo que hace, pero también puede ser de una manera genérica, ya que una función puede incluir diferentes puestos de trabajo. Al generar un estándar de competencia puedes generarlo para diferentes puestos de trabajo, ya que las personas hacen esa función como parte de su perfil.*

*Si nosotros estamos en el principio que **el estándar no responde exactamente a un puesto de trabajo, sino a una función determinada** por la cual se le puede remunerar a una persona en el mercado laboral, entonces el estándar puede ser tan específico o genérico de acuerdo a las necesidades de trabajo o de la estructura laboral que tenemos nosotros en México. Esta es una respuesta específica de acuerdo a las condiciones laborales que hay en este país.*

CONOCER lo primero que investiga cuando un comité acude y propone una propuesta a desarrollar es definir la población objetivo (¿Cuánta gente hace esta función? y ¿Quiénes son sujetos a certificación a esta función?) y, con base a esto se desarrolla la competencia específica para este tipo de personas. En el 70% de los casos logran coincidir el puesto de trabajo y el estándar, pero no es nuestro objetivo, ya que nuestro principio es el análisis funcional y los estándares con base en funciones a lo que el mercado requiere. Esto también nos permite generalizar e incluir a las PCD o grupos vulnerables. Entonces, si nosotros el principio del estándar lo basamos en eso, cualquier persona con las condiciones en demostrarlo, con la herramienta que utilicen serian sujetos de certificación.

Por lo tanto, los estándares están pensados para personas con competencias, como la adquiriste, desarrollas o demuestras no es importante. Lo que sí, es que hay ciertos requisitos. Y el chiste es que llegues al resultado, y si tú llegas al resultado eres competente y sujeto a una certificación, y sujeto a esa inclusión dentro del sistema laboral.

8. ¿Ves factible que se acredite competencias a PCDI? ¿Por qué? Ya ha quedado respondida.

9. ¿Cuáles son las barreras principales con las que nos podemos encontrar en el proceso de evaluación y certificación de PCDI?

Nos podemos encontrar en primer lugar una barrera cultura. En México actualmente sigue existiendo un rezago en el tema de género, en el ámbito de la discapacidad también. En este caso las empresas y organizaciones son las que tomar la batuta porque al fin del cuenta son las que emplean.

Se pueden realizar miles de programas de capacitación para este colectivo, pero si esto no transfiere directamente a que una empresa pueda emplearlos, entonces los recursos se quedan dentro. Los empleadores son los que primeramente tienen que estar en la conciencia de recibir, emplear, aceptar y apoyar a este tipo de persona.

Lo que ocurre en los sectores productivos es eficiencia en los procesos, que tengas las metas cumplidas con tal de obtener las ganancias programadas. Pero aquí tenemos un problema en el que CONOCER está trabajando: es que la gestión de recursos humanos se basa en perfiles ideales: personas de una escuela reconocida, con un promedio alto, que sean con maestría, con experiencia...etc. Al final de cuentas, ese perfil ideal cuando no toda la gente lo cumple pues lo vas minimizando en alguno de los puntos. Por lo que hay que promover que la gestión de recursos humanos sea basada en competencias y no en ideales. CONOCER promueve que la gestión de recursos humanos sea basada en competencias, y si yo te doy el reconocimiento por competencias, tu tienes que gestionar por competencias independientemente de la condición.

10. ¿Existiría desde CONOCER algún inconveniente en el desarrollo de este proyecto? Ya ha quedado respondido.

C. Presentación del proyecto

11. ¿Crees que el PSUM se podría adaptar a Estándares de Competencia ya vigentes para acreditar a sus alumnos?

Un estándar de competencia al ser oficializado no discrimina, ni tampoco retracta a una PCD. Un estándar lo que dice es: *que toda persona que demuestre la competencia podrá ser sujeta a una certificación, pese cual sea su condición*. Lógico, hay estándares que por las condiciones de trabajo, difícilmente una PCD podría ser sujeta de ser evaluada con éxito. Por ejemplo, en un caso de discapacidad intelectual no permite precisión en la operación de un equipo que es el crítico de la operación difícilmente lo va a poder hacer. Esto no quiere decir que no lo intente o no lo pueda hacer, pero se requeriría la demostración de la evidencia.

12. ¿En qué ámbito o que cualificación específica consideras más idónea para estos alumnos?

Toda el área administrativa, educativa, alimentario, turístico y consultoría.

13. Desde el PSUM, y teniendo en cuenta los recursos con los que cuenta Ibero y, a su vez, las posibilidades laborales de las PCDI consideramos idóneo tres áreas: administración, con los puestos: *auxiliar de oficina, asistente ejecutivo y asistente técnico (EC: EC0107/ ECO108/ EC0109/ EC0011)*, en el sector alimentario, con los puestos de: *ayudante de cantina, cocina, comedor y panadero (EC: EC0127/ EC0081/ ECO128)*, y por último, en el área de la educación, con el puesto de : *auxiliar de guardería escolar (EC0024)*. ¿Qué opinas?, ¿Cuál consideras más factible?

- Ayudante de cocina, cantina, comedor y pandero. Veo un inconveniente, la utilización de sustancias o elementos (fuego), que tan factibles seria para ellos. Atendiendo a la seguridad y no tanto a la capacidad de la gente para hacerlo.
- Auxiliar de guardería. Lo veo factible ya que la mayoría de las personas que tienen una discapacidad generan sentimientos distintos, en este sentido, no son comunes al trabajo de interacción con otras personas. Me parece que generan otro tipo de sentimientos, no por lastima, sino porque ellas mismas generan ante su ausencia de alguna capacidad crean un sentimiento de acercamiento a las demás personas.

D. En el caso que vea factible el proyecto

14. ¿Qué proceso debemos seguir para acreditar a nuestros alumnos en los estándares indicados?

Existen dos propuestas:

PRIMERA PROPUESTA (*más factible*)

Hay un esquema que CONOCER propone que se llama ESTÁNDARES DE MARCA, estos estándares es:

- Cuando una organización no quieren que sean públicos, que se publiquen en el diario oficial.
- Ellos quedan como dueños del estándar, por lo tanto, se crearían estándares específicos, se certificarían con el certificado CONOCER, pero con el certificado propio de la Ibero (en este caso). En el caso de los estándares nacionales el CONOCER es el dueño del estándar, y es el que permite publicar en el diario oficial y hacerlo nacional, por lo tanto, cualquier persona tiene acceso a él.
- Te permite desarrollar los estándares no necesariamente con la metodología de CONOCER. Si ustedes ya tienen unos parámetros específicos con los que evalúan a las personas, esos pueden servirnos, se declararan como el uso exclusivo de ustedes, su derecho, lo único que CONOCER debería constatar es que efectivamente la demostración de las competencias se hace en basada en competencias. Esto es el desarrollo de habilidades, resultados, conocimientos...

Por lo tanto, si tu generas un estándar de competencia (no con la metodología CONOCER, sino con tu propia metodología, tu propio desarrollo), y tienes tu estándar y para que evaluemos estas competencias yo genero estas habilidades, estos conocimientos que tiene que demostrar el candidato. Entonces CONOCER abala que ese estándar está basado en competencias y es tuyo, y lo que hace CONOCER es acompañar y abalar en ese reconocimiento.

- Se debe dar una situación tripartita. El comité de la Ibero presentaría los estándares de marca, el PSUM desarrollaría los estándares y obviamente aportarían los estándares quedando establecidos en un convenio. El convenio lo que establece es que la titularidad de esos estándares quedaría en ustedes, y CONOCER lo que va a generar en este convenio es abrir el sistema nacional para que sean reconocidos a través de un

certificado esos estándares y esas evaluaciones en la certificación de competencias.
(ver sistema normal en el siguiente apartado)

- El tiempo del convenio lo establecemos nosotros, lo habitual es tres años.
- El proceso de creación es de tres meses, pensando de que tengas una clara idea de a quien vaya dirigido.
- Todos deben ser evaluador de forma general de competencias y específico del estándar. CONOCER se desenvuelve en el sistema par a par, es decir, yo no podría evaluar a una persona que opera una maquinaria en el sector minero porque yo no soy minero ni conozco las técnicas, herramientas...etc. Aunque yo sea evaluador por competencia, yo no podría evaluar a esa persona porque me falta el expertis. Como la evaluación es par a par, experto contra experto, para que pueda ser evaluador debes cumplir con dos condiciones: ser evaluador en competencias y aparte como experto en esa función. Solamente así se puede evaluar a otra persona. En su caso deben ser evaluadores para poder generar la competencia, y entonces certificar en la competencia. Y tal como el caso de ahora, realizando el curso de evaluador de competencias, deberás ser evaluado como evaluador de competencias.

¿Cómo es el proceso? Se llaman triadas, en las que tres personas en un mismo proceso se evalúan como evaluador y como experto en la función y, ¿Cómo lo logran?, evaluándose entre sí. ¿Pero en qué proceso me voy a evaluar? Entonces al evaluar a otra persona, uno está evaluando al evaluador y otro al experto, y así se van girando hasta que logran el mismo proceso los tres (estamos hablando de seis evaluaciones en un solo momento). Existe un reconocimiento por parte de la entidad certificadora de la Ibero que ellos se encargan de verificar el proceso y, obviamente por CONOCER. Cuando termina este proceso tú ya tienes tres evaluadores en esa función, y estos son capaces de generar y reproducir el estándar de evaluación y, por lo tanto, va creciendo.

SEGUNDA PROPUESTA

A través del comité de la Ibero se puedan generar este tipo de estándares para que los alumnos con discapacidad intelectual puedan ser sujetos de certificarse.

En el sistema normal la Ibero propone un estándar específico, presentan a su grupo de expertos o técnicos y lo hacen en base a la metodología que CONOCER establece. Esto

daría un estándar nacional. Seguidamente la Ibero convoca a varios prestadores de servicios, que la Ibero es por sí misma como entidad evaluadora y certificadora (pero puede convocar a otros más) y, todos esos brazos evaluadores y certificadores son los que operarían el estándar de competencia y tienen posibilidad de hacerlo.

15. ¿Contamos con el apoyo de CONOCER para lograr este proceso?

Por supuesto.