



UNIVERSIDAD DE VALENCIA-ESPAÑA

TERCER CICLO

DOCTORADO

TECNOLOGÍA, EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD

LA UNIVERSIDAD Y LA DISCAPACIDAD

CAPÍTULO: VENEZUELA

Director:

Dr. Francisco Alcantud Marín

Autora:

Rosalba Maingon Sambrano

Co-director:

Dr. Pedro Rodríguez Carrillo

Noviembre, 2011

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido posible gracias a la participación de los estudiantes con discapacidad de las diferentes universidades así como de las autoridades y profesionales de esas instituciones, muchos de ellos ubicados en los servicios estudiantiles.

Al Dr. Francisco Alcantud, cuya experiencia externa y conocimiento enriqueció el presente trabajo.

Al Dr. Pedro R. Rodríguez C. quien altamente comprometido, asumió la codirección de esta investigación.

A Marifer Agostino con quien compartí gran parte de la grata experiencia investigativa.

Igualmente agradezco a personas como Lucia Pestana, María Isabel Rocha, Bernardo Ancidey y al equipo de la Unidad de Servicios Estudiantiles de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, quienes me acompañaron de diferentes maneras, en este tránsito difícil por lo que significa ser un profesional a tiempo completo en una Universidad y al mismo tiempo hacer investigación en Venezuela.

A mi familia toda, quienes pacientemente comprendieron mis ausencias.

*Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo,
lo desigual lo confrontamos con la nivelación,
que es una aspiración básica de la educación,
pensada para crecer en posibilidades.*

(Gimeno, La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas, 2000, p.12).

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la situación del estudiante universitario con discapacidad y las acciones emprendidas por las universidades venezolanas dirigidas al logro de su acceso, integración y permanencia en la educación superior. Es un estudio descriptivo, no experimental, de corte transversal y mixto, esto es con elementos cuantitativos y cualitativos. La muestra fue intencional y estuvo integrada por 13 autoridades y 157 estudiantes de 19 universidades venezolanas, a quienes se encuestó mediante dos cuestionarios elaborados por la investigadora, y que se aplicaron a través de la técnica de entrevista. Los resultados obtenidos permitieron describir, por primera vez, la situación de las medidas de acción realizadas por estas instituciones en la accesibilidad a los espacios y entornos virtuales, servicios de apoyo y tecnología disponible, normativas internas, formación académica en el tema de la discapacidad, grados de satisfacción de los estudiantes y autoridades en cuanto al compromiso de su institución hacia el tema de la discapacidad.

***Descriptores:* Discapacidad, universidad, inclusión, integración.**

INDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	ii
RESUMEN	iii
INDICE DE CONTENIDO	iv
ÍNDICE DE ANEXOS	vi
ÍNDICE DE TABLAS	vii
1.- INTRODUCCIÓN	8
2. – MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	11
2.1. Persona con discapacidad: conceptos y modelos.	11
2.2. Equidad, igualdad, diversidad: una perspectiva latinoamericana.	23
2.3. Contexto sociodemográfico de la población universitaria con discapacidad.	35
2.4. Universidades y discapacidad.	50
2.4.1 El Sistema Educativo Venezolano.	50
2.4.2 La Universidad.	53
2.4.3 De las Instituciones de Educación Superior.	59
2.4.4 La formación universitaria de las personas con discapacidad.	64
2.5. Inclusión en la Educación Superior.	69
Objetivo general:	85
Objetivos específicos:	85
3.- MARCO METODOLÓGICO REFERENCIAL	86
3.1 Alcance de la investigación.-	86
3.2 Diseño de la investigación.-	87
3.3 Participantes.-	88
3.3.1 Población	88
3.3.2 Muestra.	91
3.4 Técnica y procedimiento de recolección de datos.-	92
3.4.1 Técnica.	92
3.4.2 Instrumentos.	94
3.4.3 Variables.	95
3.5 Procedimiento para la recolección de información.	101
3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.-	103
4.- RESULTADOS	105
4.1 Análisis de los datos aportados por las autoridades.-	105
4.1.1 Datos demográficos.	105
4.1.2 Marco legal.	115
4.1.3 Accesibilidad.	122

4.1.4 Integración.....	127
4.1.5 Propuestas de acción.....	135
4.2 Análisis de los datos aportados por los estudiantes.....	140
4.2.1 Datos demográficos.....	142
4.2.2 Accesibilidad.....	146
4.2.3 Integración académica.....	199
4.2.4 Integración (extensión).....	207
4.2.5 Integración (social).....	208
4.2.6 Marco legal.....	213
5.- DISCUSIÓN.....	217
5.1 Contexto sociodemográfico.....	217
5.2 Accesibilidad.....	219
5.3 Marco legal.....	221
5.4 Integración.....	226
6. – CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES.....	230
7. - REFERENCIAS.....	234
8. - ANEXOS.....	241

ÍNDICE DE ANEXOS

1. Ley para Personas con Discapacidad (2007).....	242
2. Resolución 2417: Lineamientos sobre el pleno ejercicio del derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad (2007).....	276
3. Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad. Políticas y lineamientos (2004).....	283
4. Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) (2008).....	306
5. Cuestionario dirigido a la evaluación de las Universidades por parte de la población estudiantil con discapacidad.....	321
6. Cuestionario dirigido a las autoridades.....	329
7. Norma Venezolana: Accesibilidad de las personas al medio físico, espacios urbanos y Rurales. Cruces peatonales a nivel y puentes peatonales (2001).....	336

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definiciones de la Clasificación Internacional de la OMS (1983).....	13
Tabla 2. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001).....	16
Tabla 3. Diferencias entre persona con discapacidad y situación de discapacidad.....	18
Tabla 4. Información estadística de personas con discapacidad en Educación Superior.....	37
Tabla 5. Evolución de la matrícula estudiantil de la educación superior, años 1996-2007.....	41
Tabla 6. Tasa bruta de matrícula de escolarización en educación superior, años 1996-2007.....	42
Tabla 7. Población con discapacidad según tipo de discapacidad y nivel educativo.....	43
Tabla 8. Total nacional de estudiantes universitarios con discapacidad para el año 2001.....	44
Tabla 9. Cifras de estudiantes con discapacidad de la Universidad Central de Venezuela, año 2005.....	46
Tabla 10. Distribución de la población con discapacidad en las Facultades y Escuelas de la Universidad Central de Venezuela. Año 2005.....	49
Tabla 11. Clasificación de las Universidades, Institutos y Colegios del país antes del 2009.....	61
Tabla 12. Universidades, número de estudiantes encuestados y autoridades por Universidad.....	89
Tabla 13. Variable: accesibilidad (Cuestionario a los estudiantes).....	96
Tabla 14. Variable: integración (Cuestionario a los estudiantes).....	97
Tabla 15. Variable: marco legal (Cuestionario a los estudiantes).....	98
Tabla 16. Variable: marco legal (Cuestionario a las autoridades).....	99
Tabla 17. Variable: accesibilidad (Cuestionario a las autoridades).....	99
Tabla 18. Variable: integración (Cuestionario a las autoridades).....	100
Tabla 19. Variable: propuestas de acción.....	101
Tabla 20. Cargo del respondiente al cuestionario y tiempo en el mismo.....	107
Tabla 21. Matrícula total de estudiantes en las Universidades (2009-2010).....	108
Tabla 22. Número de estudiantes con discapacidad y porcentaje equivalente en relación con la matrícula total de estudiantes cursantes para el período 2009-2010.....	109
Tabla 23. Número de estudiantes egresados en los últimos 5 años.....	110
Tabla 24. Discapacidad sensorial.....	112
Tabla 25. Discapacidad físico-motora.....	113
Tabla 26. Trastornos del desarrollo.....	114
Tabla 27. Existencia de normativa regulatoria del ingreso y permanencia.....	116

Tabla 28. Razones aportadas por las Universidades que no tienen normativa.....	116
Tabla 29. Conocimiento de las autoridades sobre la Ley para las Personas con Discapacidad.....	117
Tabla 30. Conocimiento de las autoridades sobre los “Lineamientos sobre el Pleno ejercicio del Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad”.....	117
Tabla 31. Medidas de acción positiva realizadas por las Universidades en cuanto al acceso y aplicación de las mismas.....	118
Tabla 32. Presencia de un Programa o Servicio para la atención del estudiante con discapacidad.....	120
Tabla 33. Datos del Programa o Servicio para la atención de estudiantes con discapacidad.....	121
Tabla 34. Firma de convenios entre Universidades y entidades públicas o privadas, nacionales o extranjeras.....	122
Tabla 35. Modificaciones para la accesibilidad en los espacios físicos o entornos.....	123
Tabla 36. Razones esgrimidas por las autoridades para la no realización de las modificaciones en los espacios físicos o entornos.....	124
Tabla 37. Restricciones para el ingreso de personas con ciertas discapacidades a alguna(s) carrera(s).....	125
Tabla 38. Valoración de las autoridades en cuanto a las medidas ejecutadas en cuanto a la accesibilidad en los entornos de la Institución.....	126
Tabla 39. Medidas de acción positiva en cuanto a modificaciones curriculares.....	127
Tabla 40. Cursos de formación para docentes en el tema de la discapacidad.....	128
Tabla 41. Carreras donde se contemplan asignaturas sobre el tema de discapacidad y diversidad.....	129
Tabla 42. Programas de formación sobre discapacidad en las Universidades.....	130
Tabla 43. Existencia en las Instituciones de equipos y líneas de investigación en el tema de la discapacidad.....	131
Tabla 44. Existencia de organización de estudiantes con discapacidad en las Instituciones.....	132
Tabla 45. Actividades que realizan las organizaciones de estudiantes con discapacidad en las Instituciones donde existen.....	132
Tabla 46. Participación de los estudiantes con discapacidad en actividades de su Institución.....	133
Tabla 47. Valoración por parte de las autoridades de las medidas de acción positiva.....	134
Tabla 48. Propuestas sobre las pruebas de acceso y cuotas de reserva de cupos para personas con discapacidad.....	135

Tabla 49. Propuestas sobre la accesibilidad de los entornos físicos y de comunicación.....	136
Tabla 50. Propuestas sobre las adaptaciones curriculares.....	137
Tabla 51. Propuestas de actividades de extensión dirigidas hacia la participación de los estudiantes con discapacidad.....	138
Tabla 52. Otros elementos de discusión no contemplados en el cuestionario.....	139
Tabla 53. Número de estudiantes que dio respuesta a la encuesta y universidades donde cursan estudios.....	141
Tabla 54. Edades de los estudiantes encuestados.....	142
Tabla 55. Sexo de los estudiantes encuestados.....	143
Tabla 56. Año de ingreso a la Universidad de los estudiantes encuestados.....	143
Tabla 57. Áreas de estudio donde cursan los estudiantes encuestados.....	144
Tabla 58. Tipo de discapacidad de los estudiantes encuestados.....	145
Tabla 59. Uso del comedor.....	147
Tabla 60. Restricciones en el acceso al comedor.....	149
Tabla 61. Valoración de la experiencia en el uso del comedor.....	150
Tabla 62. Uso del transporte.....	152
Tabla 63. Restricciones en el uso del transporte.....	154
Tabla 64. Valoración de la experiencia en el uso del transporte.....	155
Tabla 65. Uso de la biblioteca.....	157
Tabla 66. Restricciones en el acceso a la biblioteca.....	159
Tabla 67. Valoración de la experiencia en el uso de la biblioteca.....	161
Tabla 68. Uso de las instalaciones deportivas.....	163
Tabla 69. Restricciones en el acceso a las instalaciones deportivas.....	164
Tabla 70. Valoración de la experiencia en uso de las instalaciones deportivas.....	166
Tabla 71. Uso del servicio de trabajo social.....	167
Tabla 72. Restricciones en el acceso al servicio de trabajo social.....	169
Tabla 73. Valoración de la experiencia en el uso del servicio de trabajo social.....	170
Tabla 74. Uso del servicio médico.....	172
Tabla 75. Restricciones en acceso al servicio médico.....	174
Tabla 76. Valoración de la experiencia en el uso del servicio médico.....	176
Tabla 77. Uso del servicio psicológico.....	177
Tabla 78. Restricciones en el acceso al servicio psicológico.....	179
Tabla 79. Valoración de la experiencia en el uso del servicio psicológico.....	180
Tabla 80. Uso del servicio de orientación.....	182

Tabla 81. Restricciones en acceso al servicio de orientación.....	184
Tabla82. Valoración de la experiencia en el uso del servicio de orientación.....	185
Tabla 83. Uso de entornos culturales.....	187
Tabla 84. Restricciones en el acceso a los entornos culturales.....	188
Tabla 85. Valoración de la experiencia en el uso de los entornos culturales.....	189
Tabla 86. Razones de la valoración de la experiencia en los servicios.....	190
Tabla 87. La Universidad y el apoyo tecnológico.....	191
Tabla 88. Tipo de apoyo tecnológico proporcionado.....	193
Tabla 89. Razones por las cuales no se recibe el apoyo tecnológico.....	194
Tabla 90. Presencia de una Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad.....	195
Tabla 91. Evaluación del desempeño de la Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad..	196
Tabla 92. Proceso de ingreso para estudiantes con Discapacidad en las Universidades.....	197
Tabla93. Formación de los profesores que le han dado clase en el tema de la discapacidad.....	199
Tabla 94. Profesores han realizado modificaciones curriculares considerando su discapacidad....	201
Tabla 95. Tipo de modificaciones curriculares realizadas por los docentes.....	202
Tabla 96. Relación con los profesores.....	203
Tabla 97. Valoración sobre las actitudes de los profesores hacia su discapacidad.....	204
Tabla 98. Consideración de su rendimiento académico actual.....	205
Tabla 99. Incidencia de la discapacidad en su rendimiento académico.....	206
Tabla 100. Razones de la incidencia de la discapacidad en su rendimiento académico.....	206
Tabla 101. Realización de actividades de extensión.....	207
Tabla 102. Pertenencia a alguna asociación o grupo dentro de la Universidad.....	208
Tabla 103. Razones para no pertenecer a alguna asociación o grupo dentro de la Universidad....	209
Tabla 104. Amistades dentro de la Universidad.....	209
Tabla 105. Valoración de su relación con sus compañeros de estudio.....	210
Tabla 106. Valoración de su experiencia en la Universidad.....	211
Tabla 107. Conocimiento de normativa que regule el ingreso y permanencia de los estudiantes con discapacidad en su Universidad.....	213
Tabla 108. Conocimiento de la Ley para las Personas con Discapacidad.....	214
Tabla 109. Conocimiento de los “Lineamientos para el Pleno Derecho a la una Educación de Calidad de las Personas con Discapacidad”.....	215
Tabla 110. Calificación del compromiso de su Institución con las normativas existentes sobre discapacidad en el ámbito educativo.....	216

1.- INTRODUCCIÓN

El derecho que toda persona tiene a la educación ha sido y continúa siendo plasmada en los diferentes marcos legales de los países. Se podría afirmar que el punto de partida del reconocimiento mundial de esta necesidad humana como un derecho se enmarca en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 por parte de las Naciones Unidas. A partir de esa fecha, los esfuerzos se han orientado hacia el desarrollo de normativas, declaraciones, leyes y lineamientos en pro de hacer efectiva la materialización del derecho de las personas con discapacidad a una educación en igualdad de condiciones y oportunidades.

En Venezuela, hasta enero del 2007, la atención a las personas con discapacidad carecía de una ley que definiera una línea de acción específica. Es gracias a la promulgación de la Ley para Personas con Discapacidad (LPD, ver anexo 1), el 5 de enero de ese año, que se tratan de

... regular los medios y mecanismos, que garanticen el desarrollo integral de las personas con discapacidad de manera plena y autónoma, de acuerdo con sus capacidades, y lograr la integración a la vida familiar y comunitaria, mediante su participación directa como ciudadanos y ciudadanas plenos de derechos y la participación solidaria de la sociedad y la familia (Artículo 1, Ley para Personas con Discapacidad).

En relación a la educación de las personas con discapacidad, esta Ley, en sus artículos 16 y 18 indica:

Artículo 16. Toda persona con discapacidad tiene derecho a asistir a una institución o centro educativo para obtener educación, formación o capacitación. No deben exponerse razones de discapacidad para impedir el ingreso a institutos de educación regular básica, media, diversificada, técnica o superior, formación pre-profesional o en disciplinas o técnicas que

capaciten para el trabajo. No deben exponerse razones de edad para el ingreso o permanencia de personas con discapacidad en centros o instituciones educativas de cualquier nivel o tipo.

Artículo 18. El Estado regulará las características, condiciones y modalidades de la educación dirigida a personas con discapacidad, atendiendo a las cualidades y necesidades individuales de quienes sean cursantes o participantes, con el propósito de brindar, a través de instituciones de educación especializada, la formación y capacitación necesarias, adecuadas a las aptitudes y condiciones de desenvolvimiento personal, con el propósito de facilitar la inserción en la escuela regular hasta el nivel máximo alcanzable en el tipo y grado de discapacidad específica.

La educación universitaria es el más alto nivel educativo, donde también se hace posible el desarrollo pleno de las potencialidades intelectuales de la persona con discapacidad, el establecimiento de metas vocacionales-profesionales y su contribución a la sociedad, a través de la integración al contexto en que se desenvuelve en el ámbito laboral y social, en toda su amplitud. En Julio de 2007, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (ahora Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria-MPPEU) dicta la Resolución 2.417, donde se fijan los “Lineamientos sobre el pleno ejercicio del derecho de las personas con discapacidad a una Educación Superior de calidad” (ver Anexo 2).

Sin embargo, desde mucho antes de la promulgación de la Ley y Resolución previamente mencionadas, algunas universidades del país han venido desarrollando interesantes programas tendentes a dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad que cursan estudios en ellas. El registro de estas acciones no es conocido y, generalmente forma parte de la tradición oral de profesionales y profesores quienes conocieron a uno o a varios estudiantes con discapacidad y pueden contar la historia de sus vicisitudes dentro de la universidad; no pasa esto de ser un registro anecdótico

Luego de tres años de entrada en vigencia de la LPD y de la Resolución 2.417, ha llegado el momento de conocer y de evaluar las acciones positivas que las universidades

venezolanas han ejecutado en esta dirección. El levantamiento de esta data constituye una información importante e imprescindible para que el Estado venezolano, las autoridades universitarias, los propios estudiantes con discapacidad y la comunidad en general conozcan la real situación en la que se encuentran las universidades del país. Esta información debería sustentar la planificación de políticas o acciones desde las esferas del poder para ejercer los cambios necesarios demandados por los estudiantes con discapacidad y por las autoridades de las universidades que conformaron la muestra para este estudio.

En función de lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la situación actual del estudiante con discapacidad y las acciones emprendidas por las universidades desde los principales actores sociales: los estudiantes con discapacidad y las autoridades universitarias. Para abordar y presentar los resultados de tan importante asunto, la escritura del trabajo se ha organizado en capítulos. El marco teórico referencial aborda la concepción de persona con discapacidad y busca insertar al lector dentro del contexto social latinoamericano y, específicamente, venezolano, al mismo tiempo que se hace una reseña histórica de la Universidad como institución y del marco legal existente en el país sobre discapacidad. El marco metodológico aporta información sobre el diseño de esta investigación, las características de la muestra y del procesamiento de los datos obtenidos. El capítulo de resultados recoge y presenta los insumos obtenidos como consecuencia de la aplicación de cuestionarios a las autoridades y a los estudiantes con discapacidad.

Finalmente, los capítulos de discusión y conclusión, organizan para el lector todos los datos obtenidos en concordancia con los objetivos planteados para esta investigación. De esta manera se ofrece una visión del estado actual de las universidades del país en lo que se refiere a la accesibilidad, integración y políticas públicas en búsqueda de la permanencia y egreso satisfactorio de los estudiantes con discapacidad de estas Instituciones.

2. –MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1. Persona con discapacidad: conceptos y modelos.

El término discapacidad ha pasado por un desarrollo que incide en su significado; es algo así como un rótulo, impuesto desde los grupos sociales, generalizando, calificando y evaluando a los que son distintos en cuanto a sus capacidades, ha evolucionado a lo largo de la historia hasta una concepción que implica la comprensión del término y de la persona, como resultado de la interacción dinámica entre ésta y su contexto.

Los cambios históricos desde los tiempos antiguos hasta la era industrial en la cultura occidental, condicionaron el concepto de discapacidad no sólo a las actitudes del otro hacia la persona que la tiene, sino también a los modelos de análisis y las estrategias de intervención que en la actualidad se aplican desde la medicina, la psicología y la educación, principalmente.

En esta línea, Verdugo (1995) expresa la existencia actual de dos culturas que establecen diferencias en el abordaje conceptual y de tratamiento hacia la discapacidad; estas son: la educativa y la asistencial; la última conformada por los servicios sociales y de salud. En la cultura educativa, continúa el autor, ha ido disminuyendo progresivamente el uso de términos descalificadores que contribuían a la estigmatización y a la segregación, los cuales impedían la integración de la persona con discapacidad. El avance en esta área se dirige hacia la desaparición de categorías o términos despectivos como el de sub-normal, impedido, incapacitado, retrasado mental, entre otros; para ser sustituidas por términos que describen y reflejan una visión biopsicosocial, útil para la educación, que permita apreciar las competencias ordinarias de cognición, adaptación social y emocional de la persona con discapacidad.

La cultura asistencial, influenciada por el modelo médico, ha generado sistemas de clasificación en una búsqueda por clarificar y homogeneizar los diversos términos utilizados. Desde esta cultura, el problema se centra en el individuo, en sus deficiencias y dificultades; por ello se considera necesario rehabilitarlo mediante la intervención desde diferentes disciplinas profesionales, como la medicina, la psicología, y/o la fisioterapia (Verdugo, 1995).

Con la intención de ordenar el caos conceptual y terminológico que existía, la Organización Mundial de la Salud (OMS), durante los años setenta, propuso una clasificación que facilitó la comunicación entre los profesionales implicados en el trabajo con personas con discapacidad, tanto en el contexto médico y educativo, como en el laboral y comunitario (Verdugo, 1995). Dicha Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) fue publicada en el año de 1980 y tiene como valor el haber introducido una terminología novedosa que no sólo se constituyó en un sistema de clasificación sino que aportó una descripción, evaluación y percepción de la persona con discapacidad dentro de su contexto o entorno físico y social (ver tabla 1, página siguiente).

Tabla 1

Definiciones de la Clasificación Internacional de Funcionamiento (CIF) de la OMS (1983)

DEFICIENCIA

Definición: dentro de la experiencia de salud, una deficiencia es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Características: la deficiencia se caracteriza por pérdidas o anomalías que pueden ser temporales o permanentes, entre las que se incluye la existencia o aparición de una anomalía, defecto o pérdida producida en un miembro, órgano, tejido u otra estructura del cuerpo, incluidos los sistemas propios de la función mental. La deficiencia representa la exteriorización de un estado patológico y, en principio, refleja perturbaciones a nivel del órgano.

DISCAPACIDAD

Definición: dentro de la experiencia de la salud, 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.

Características: la discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño y comportamiento en una actividad rutinaria normal, los cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles y progresivos o regresivos. Las discapacidades pueden surgir como consecuencia directa de la deficiencia o como una respuesta del propio individuo, sobre todo la psicológica, a deficiencias físicas, sensoriales o de otro tipo. La discapacidad representa la objetivación de una deficiencia y, en cuanto tal, refleja alteraciones a nivel de la persona.

La discapacidad concierne a aquellas habilidades, en forma de actividades y comportamientos compuestos, que son aceptados por lo general como elementos esenciales de la vida cotidiana. Son ejemplos de ello las alteraciones de las formas apropiadas del comportamiento personal (tales como el control de esfínteres y la destreza para lavarse y alimentarse con autonomía), del desempeño de otras actividades de la vida cotidiana y de las actividades locomotrices (como la capacidad de caminar).

MINUSVALÍA

Definición: dentro de la experiencia de la salud; una minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales).

Características: la minusvalía está en relación con el valor atribuido a la situación o experiencia de un individuo cuando se aparta de la norma. Se caracteriza por la discordancia entre el rendimiento o estatus del individuo y las expectativas del individuo mismo y del grupo en concreto al que pertenece. La minusvalía representa, pues, la socialización de una deficiencia o discapacidad, y en cuanto tal refleja las consecuencias – culturales, sociales, económicas y ambientales - que para el individuo se derivan de la presencia de la deficiencia o discapacidad.

La desventaja surge del fracaso o incapacidad para satisfacer las expectativas o normas del universo del individuo. Así pues, la minusvalía sobreviene cuando se produce un entorpecimiento en la capacidad de mantener lo que podría designarse como “roles de supervivencia”.

Fuente: Verdugo (1995) p. 14

Para Aramayo (2002), esta clasificación de la OMS no sólo tiene el valor de haber modificado la forma de considerar las discapacidades, a la persona con discapacidad y al papel del entorno sobre ambas, sino que también:

...trajo como consecuencia, nuevas orientaciones de la política social, la planificación y la gestión tanto de gobiernos como de la creciente pléyade de organizaciones asistenciales y otras agrupaciones de profesionales, investigadores, voluntarios e interesados en el área, incluyendo, por supuesto, a los mismos individuos implicados. (p. 32)

A pesar de estos beneficios, la clasificación de la OMS establece una relación lineal y de interacción compleja entre los conceptos de enfermedad, deficiencia, discapacidad y minusvalía. La enfermedad se constituye en una dificultad del individuo relacionada con la capacidad para desempeñar las funciones esperadas y que adquiere su verdadera dimensión cuando se manifiesta.

El modelo médico, expresado en la clasificación anteriormente expuesta, facilitó un mejor diagnóstico y tratamiento, poniendo orden en los conceptos existentes, y posibilitando el levantamiento de estadísticas, la planificación, la unificación de criterios y de valoración, el tratamiento de las historias y los expedientes, la homogeneización y el intercambio entre profesionales, además de una investigación más precisa en el área.

Sin embargo, la visión de la discapacidad expresada a través de este modelo, otorgaba un énfasis fundamental en la patología del individuo y al diagnóstico de la dificultad presentada; de allí que diversos autores hicieron severas críticas al mismo, las cuales son resumidas por Aramayo (2005) en los siguientes aspectos:

- Solapamiento entre los términos discapacidad y minusvalía; deficiencia y discapacidad. No se expone una relación conceptual clara entre los términos.
- “Considera a las personas con discapacidad como objetos pasivos de intervención, tratamiento y rehabilitación” (p. 54).
- Reduce a la persona con discapacidad “a un estado estático, violando su componente experiencial y situacional” (p 54).

- Presume una inferioridad biológica o fisiológica de las personas con discapacidad.
- Es incapaz de explicar resultados diferentes en las evaluaciones hechas por diversos profesionales de la salud.
- Ignora las condiciones ambientales y sociales que generan la discapacidad.
- No logra separar “los factores intraindividuales, los eventos como agentes externos que causan la discapacidad y los factores ambientales, relacionados con el entorno físico y social” (p. 55) en el que se encuentra la persona con discapacidad.
- No logra integrar las percepciones subjetivas del individuo con discapacidad dentro de una totalidad.

Finalmente, se podría añadir que el modelo médico ignora las condiciones ambientales y sociales que generan la discapacidad

Como producto de la revisión de que fue objeto la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías durante los años noventa, se propuso la Clasificación Internacional del Funcionamiento y Discapacidad (CIDDH-2, ver tabla 2), la cual disminuyó el énfasis en los aspectos negativos de las deficiencias, discapacidades y minusvalías de la anterior clasificación, para enfocarse en la descripción de las estructuras y funciones del cuerpo, las actividades, la participación y los factores ambientales (Aramayo, 2002).

Esta reformulación del concepto de discapacidad es la expuesta en la más reciente versión de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Salud y de la Discapacidad (CIDDH-2, 2001). Tal es la clasificación empleada en los últimos estudios sobre la población con discapacidad, ya que contempla un concepto más genérico que incluye: las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones para la actividad y las restricciones en la participación.

Asimismo, tiene la importancia de proporcionar una visión global, permitiendo comprender y explicar la vivencia de la discapacidad, considerando la concepción de autonomía como núcleo central, y la acción de la inclusión e integración como objetivo a lograr. Por las razones expuestas, es esta clasificación y visión desde el modelo social la que se asume y conduce en gran parte el marco conceptual y metodológico de la presente investigación.

Tabla 2

Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Salud y de la Discapacidad
(CIDDDH-2, 2001).

Discapacidad: es el término genérico que engloba todos los componentes: deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Expresa los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con problemas de salud y su entorno físico y social.

- a. *Deficiencia*: son problemas en las funciones fisiológicas o en las estructuras corporales de una persona. Pueden consistir en una pérdida, defecto, anomalía o cualquier otra desviación significativa respecto a la norma estadísticamente establecida.
- b. *Limitaciones en la actividad*: son las dificultades que un individuo puede tener para realizar actividades. Estas dificultades pueden aparecer como una alteración cualitativa o cuantitativa en la manera en que la persona desempeña la actividad en comparación con otras que no tienen un problema de salud similar.
- c. *Restricciones en la participación*: son problemas que una persona puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales, tales como relaciones interpersonales, empleo, etc. en el contexto real en el que viven. La presencia de una restricción en la participación viene determinada por la comparación de la participación de la persona con discapacidad con la participación de una persona sin discapacidad en una situación análoga o comparable.

Factores contextuales: constituyen el trasfondo, tanto propio como externo, de la vida de un individuo y de su estilo de vida. Incluyen los factores personales y los factores ambientales, que pueden tener una influencia positiva o negativa en la realización de actividades o en el desempeño del individuo como miembro de la sociedad.

- a. *Facilitadores*: son todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad. Por ejemplo, la disponibilidad de tecnología asistencial adecuada y también la existencia de servicios de apoyo que intentan aumentar la participación de las personas con discapacidad en determinadas áreas de la vida (educación, empleo...). Los facilitadores pueden prevenir o evitar que un déficit o limitación en la actividad se convierta en una restricción en la participación.
- b. *Barreras/obstáculos*: son todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y generan discapacidad. Por ejemplo, un ambiente físico inaccesible, un producto no utilizable por todos o un servicio existente que, sin embargo, no es válido para las personas con discapacidad.

Fuente: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, España(2003), p. 21

La inclusión de los factores ambientales en la clasificación anterior, son el reconocimiento legítimo al contexto natural y cultural que levanta o impone barreras a las personas con discapacidad.

De manera cercana a la CIDDDH, la Asociación Americana sobre Retardo Mental (AAMR, por sus siglas en inglés) ha expuesto en la novena edición de su Manual, una definición de retardo mental que considera en su contenido las siguientes novedades (Egea & Luna (2004):

- Ya no se considera a la conducta adaptativa como un término global, sino que es delimitado en diez áreas, abarcando el concepto total.
- El enfoque ecológico-cultural junto con las habilidades de adaptación y el sistema de apoyo tienen en esta definición un papel preponderante.
- No se emplea la sub-clasificación en niveles y en función de la persona (leve, moderada y profunda), sino una sub-clasificación en función de la intensidad y el patrón de sistemas de apoyo (intermitente, limitado, extenso y generalizado).

La nueva definición considera que el retardo mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiesta a través del desempeño de la persona en actividades que requieran el empleo de habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta condición aparece y se evidencia antes de que el sujeto arribe a los 18 años de edad (Egea, 2004).

Los conceptos o definiciones y las clasificaciones no permiten, en ocasiones, ver con claridad a las personas con discapacidad; es importante dilucidar entre la discapacidad y los actores sociales. La discapacidad no puede ser lo que defina a la persona. La siguiente tabla permite establecer las diferencias desde un enfoque contextualizado:

Tabla 3
Diferencias entre persona con discapacidad y situación de discapacidad

	<i>DE...</i>	<i>A...</i>
	Persona con discapacidad	Situación de discapacidad
<i>Enfoque</i>	Consecuencia de enfermedades y trastornos	Clasificación de componentes de la salud
<i>Dimensión</i>	Corporal (funciones y estructuras)	Personal total (actividades y participación)
<i>Referencia</i>	Limitación en la actividad	Limitación de actividad y restricción de participación
<i>Referente</i>	Individuo	Grupo poblacional
<i>Responde a</i>	Necesidades individuales de atención	Problema social
<i>Perspectiva</i>	Deficitaria	Ecológica
<i>Factores considerados</i>	Personales	Personales y ambientales
<i>Afecta a</i>	Individuo	Comunidad-sociedad
<i>Involucra</i>	Familia	Entorno físico, económico, político, social, cultural
<i>Tipo de respuesta</i>	Institucional-sectorial	Política de Estado-estructura social
<i>Calidad de respuesta</i>	Benéfica-compassiva	Con enfoque de derechos-compromiso
<i>Responsables</i>	Instituciones/organizaciones de y para los afectados	Gobierno y sociedad civil (co-gestión)

Fuente: Colombia (2003), en Samaniego De García (2006, p.27)

Se considera, entonces, al entorno y a la persona como dos elementos responsables capaces de compensar la discapacidad. Desde la persona con discapacidad, ésta pasa a ser una situación social que demanda una respuesta global y no parcial. Siguiendo a Rodríguez

C. (2005) cuando se refiere al tartamudo, el entorno resulta determinante en la forma como la persona con alguna discapacidad asume su problema, ya que es

... a partir de ese entorno donde se siembran las bases con las que el tartamudo construye la percepción de su tartamudez, y esto se hace tomando en cuenta las creencias que el entorno le transmite al tartamudo acerca de la tartamudez y que éste introyecta (Rodríguez C., 2005, p.79).

Con una redefinición del concepto de discapacidad y como una propuesta alternativa al modelo médico, que lo inserta de manera coherente en los nuevos paradigmas de la persona con discapacidad, se genera el modelo social, a partir de la postura asumida por un grupo de personas con discapacidad que propusieron la factibilidad de controlar sus propias vidas, concluyendo que su dependencia era el producto de las barreras creadas por un mundo diseñado para personas “capacitadas”.

Tres de las premisas que sustentan al modelo social, expuestas por algunos de los autores que defienden esta visión (Oliver, 1997; Finkelstein, 1999; Aramayo, 2001), pueden adaptarse a cualquier medio en el cual se encuentre la persona con discapacidad:

1. *Ciudadanía idéntica*: se sostiene que la sociedad debe establecer la igualdad de sus ciudadanos y la defensa de los derechos humanos.
2. *Cultura discapacitante*: la sociedad es quien discapacita al otro en lugar de propiciar su desarrollo al máximo de sus potencialidades. Es por ello que hay que derribar las barreras que ésta impone a la persona con discapacidad.
3. *Agenda emancipatoria*: contempla el asumir una serie de actividades a realizar, tales como: escuchar la experiencia de las personas con discapacidad; redefinir el concepto de discapacidad, la ideología y los paradigmas sobre los cuales se apoya la investigación en el área, y monitorear y evaluar los servicios que se ofrecen a la persona con discapacidad. Estos servicios deberían estar enfocados hacia la mejora

de la calidad de vida, entendiendo por ésta la definición que propuso Schalock (1996, citado en Verdugo, Urríes & Borja, 2001), y que reza así:

Calidad de vida es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos. (p. 108)

El modelo social es entendido dentro de un marco conceptual que involucra acción, cambio y compromiso, no sólo desde el individuo mismo que tiene una discapacidad, sino desde la sociedad en la que vive, es decir, desde el colectivo.

Finalmente, se contempla que las sociedades no deben ignorar el movimiento de las personas con discapacidad; la organización u organizaciones en las cuales se agrupan deben tener voz e influencia suficiente como para generar cambios en las actitudes y comportamientos del resto de las personas.

El planteamiento central de esta perspectiva para entender y conceptualizar la discapacidad, es el acceso posible de las personas con discapacidad a estilos de vida satisfactorios, más allá de una vida solamente dedicada a la rehabilitación individual, lo cual incluye el acceso a la educación en cualquiera de sus niveles, al igual que el acceso e integración al campo laboral. Todo ello, en definitiva, tiene que ver con calidad de vida.

El modelo social, entonces, invoca, por primera vez, la agrupación de las personas con discapacidad, el apoyo entre sí y su intervención en actividades sociales, políticas, nacionales y comunitarias de influencia; es decir, habla de bienestar, de relaciones y de

derechos. Comenzó de esta manera la formación de las primeras organizaciones de personas con discapacidad, haciendo pública la propuesta de enfrentamiento a la opresión social en la cual se encontraban; comenzaron a hablar desde ellos mismos, a liderar investigaciones sobre el tema, a intervenir en la academia, a involucrar a los padres y familia en general, haciéndose cada vez más significativos sus aportes (Aramayo, 2002).

En Inglaterra, se agrupó una de las primeras organizaciones generadoras de esta filosofía que entiende la discapacidad como un problema de la forma como está concebida por la sociedad. Este grupo se llamó Unión de Impedidos Físicos contra la Segregación (UPIAS, en inglés), y formuló una definición diferente y novedosa de la discapacidad, a saber:

La desventaja o la limitación de actividad causada por una organización social contemporánea que tiene una escasa o ninguna consideración a las personas con insuficiencias físicas, y por tanto las excluye de la participación en las actividades sociales generales. La incapacidad física es por consiguiente una forma particular de opresión social. (UPIAS, 1976, pp3-4, en Aramayo, 2002, p. 15)

Resulta pertinente destacar la visión de uno de los integrantes de este movimiento, Mike Oliver, sociólogo catedrático de estudios sobre discapacidad en la Universidad de Greenwich, Inglaterra, quien tiene un severo problema motor. Para él, este modelo social significa:

1. El intento de dirigir la atención de las desviaciones funcionales de las personas con deficiencias hacia los problemas causados por el ambiente que establece barreras *discapacitantes*.
2. El rechazo a considerar los problemas específicos aislados de la totalidad de los ambientes.

3. El otorgamiento de la justa importancia a las intervenciones individuales en la vida de las personas con discapacidad, sean médicas, de rehabilitación, laborales y/o vocacionales.
4. El cumplimiento de la legislación laboral respectiva y la denuncia de toda discriminación.

Aramayo (2003), al interpretar esta visión en el marco de la realidad venezolana, establece las siguientes premisas:

- *La discapacidad es una realidad y un concepto socio histórico.* Se constituye en una realidad dramática de un grupo de personas que viven entre limitaciones impuestas por la misma sociedad. Es un concepto socio-histórico porque la discapacidad es una manifestación que ha tenido y tiene implicaciones económicas, culturales, educativas y políticas de manera global en la sociedad. Siempre han existido personas con discapacidad, a lo largo de la historia y en todas las sociedades.
- *La problemática médica,* que implica no renunciar al origen biológico de la discapacidad, ya que éste es un daño o déficit orgánico, ligado a trastornos congénitos o adquiridos por enfermedades o accidentes. Desconocer esto sería renunciar a los servicios que se necesitan y a la posibilidad de la reestructuración de esos servicios para ofrecer programas que vayan más allá de las gestiones transitorias de un gobierno, para formar parte de los planes nacionales de desarrollo. Es necesario mejorar los servicios médico-asistenciales, ya que allí es donde acuden en primera instancia las personas con discapacidad. Esta última afirmación se constituye en un imperativo para América Latina y Venezuela en específico, en donde los servicios médicos-asistenciales y sociales resultan significativamente deficientes, no sólo en número sino en cuanto a la calidad de apoyo que brindan para la adquisición de medicinas, recursos para acceder a opciones médico-quirúrgicas y/o a la adquisición de tecnología por parte de las personas con discapacidad.

- *La problemática social*, que incluye lo sociocultural, socioeducativo y socioeconómico; requiriendo acciones, cambios de la sociedad que los ha excluido, debiendo ahora integrarlos a través de la inclusión. Por ello la sociedad crea, entre otros aspectos, todo un marco legal, una estructura física, los fondos y las investigaciones para asumir la decisión política que integre, en la nación, a las personas con discapacidad.

En esta misma línea, el Banco Mundial (2004, en Samaniego de García, 2006) establece que la discapacidad es la resultante de una interacción entre las personas con diversos niveles de funcionamiento y un contexto que permanece ausente ante tales diferencias. Esas barreras, en la forma de sociedades “discapacitantes”, excluyen a las personas con limitaciones físicas, sensoriales o intelectuales, de las oportunidades educativas, laborales y de servicios que merecen y necesitan. Esta exclusión, continua el Banco Mundial, es traducida en pobreza lo que aumenta la discapacidad en la medida que incrementa la vulnerabilidad de las personas a la desnutrición, la enfermedad y condiciones de vida poco seguras. Todos estos indicadores hablan de una pobre calidad de vida sobre la cual hay que incidir mejorando las condiciones de vida y quebrando el círculo vicioso iniciado con la pobreza, vulnerando los derechos de las poblaciones.

2.2. Equidad, igualdad, diversidad: una perspectiva latinoamericana.

Diferenciar estos tres conceptos resulta de suma importancia por el grado de ambigüedad que se les ha otorgado, debido a las diversas definiciones e interpretaciones de que han sido objeto. Por ejemplo, el concepto de equidad es utilizado en sustitución de la categoría conceptual igualdad, lo cual ha traído como consecuencia, fuertes controversias.

El concepto de *equidad*, que ya había sido explorado desde la antigüedad por Confucio, Platón, la Biblia y los Vedas, ha variado en el transcurso de la historia, en razón del contexto socio histórico vigente en cada momento. La equidad se define “como un

principio asociado a valoraciones éticas, morales y políticas sobre la idea de lo que es justo” (D’Elia & Maingon, 2004, p.7). Desde esta definición, el entretejido construido entre la equidad y lo justo, orienta su carácter más hacia lo social que hacia lo individual. Porque, en primer lugar, tiene como punto de partida algo fundamental que puede ser una necesidad, capacidad o potencial, en el que no debería existir alguien en una condición de desventaja; su falta relativa o absoluta causa daño, disminuye o impide las posibilidades de vivir bien (D’Elia & Maingon, 2004).

En segundo lugar, continúan las autoras, cuando se habla de equidad se está haciendo referencia al tejido de relaciones, a las estructuras sociales existentes y a los actores sociales quienes no son entidades abstractas ni aisladas, sino personas quienes dentro de esas estructuras y relaciones sociales construyen y reconstruyen la orientación de sus acciones, proporcionándole cierta organización a la sociedad donde habitan, incidiendo en las normas y leyes de distribución de poder, derechos, oportunidades y opciones a las cuales ellos mismos pueden o no tener acceso.

De esta manera, la equidad tiene relación con la calidad de vida de las personas en una sociedad, porque se corresponde con el bien que debe ser garantizado a sus miembros. Si tal no es el caso, peligran las probabilidades de tener acceso a la realización como ciudadanos, de verse libres de condiciones adversas o privativas para su desarrollo y el logro de sus legítimas aspiraciones.

Este concepto de equidad tiene cabida dentro del modelo social, que desmiente la discapacidad como una responsabilidad o condición de competencia individual con la cual deberá cargar quien la presenta, entendiendo que su propia circunstancia deriva de sus condiciones intrínsecas y concibiéndole desvinculado de las estructuras sociales, económicas, culturales y políticas, asumiendo que es una persona que nació siendo desigual y que no es legítimo que quiera cambiar el rumbo predestinado de su condición.

Dicho en otros términos, desde el modelo social, en la equidad:

Lo justo se enfrenta al hecho de que las personas tienen diferencias en sus condiciones de partida, circunstancias y capacidades, lo que afecta sus horizontes de vida independientemente del talento o del esfuerzo realizado. Las ventajas o desventajas que estas diferencias producen no son producto de una ley <natural>, del azar o de la suerte, o del comportamiento singular de algunas personas, sino que obedecen a desigualdades y a jerarquías en el orden social existente que de manera sistemática crean tratos, posiciones y condiciones diferenciales en el acceso y control sobre el poder, la riqueza, la propiedad, los derechos y las oportunidades, e intervienen en el menoscabo de identidades y opciones de las personas y grupos humanos para realizarse en aspectos fundamentales de la vida. De no haber acción contra estas desigualdades y jerarquías se deja a los más aventajados o aptos las mejores oportunidades y mayores beneficios mientras que los que han vivido en permanente desventaja corren los mayores riesgos y cargan con los mayores costos. En este sentido, ofrecer respuestas a estas injusticias es una exigencia y una obligación ética y política, porque sus mecanismos provienen de la base social y no de las habilidades individuales para escapar de ellas (D'Elia & Maingon, 2004, p.8-9).

Entendida así, la equidad se materializa a partir de la justicia cuando se generan oportunidades adecuadas y suficientes que permiten el acceso a los recursos, a la educación, a los medios y capacidades para obtener resultados satisfactorios y meritorios en la calidad de vida. El objetivo de la equidad, entonces, es cercar las diferencias desfavorables, producto de las desigualdades que se expresan de maneras distintas según las características, capacidades y circunstancias de cada grupo social y persona concreta. Esas desigualdades limitan o impiden la realización plena de las facultades humanas, es decir, una plena igualdad social.

La equidad y la *igualdad* están estrechamente relacionadas, pero una no puede reemplazar a la otra. El Principio de Igualdad de Oportunidades (PIO), que puede estar definido desde la equidad, no es factible si no existe una real igualdad de derecho. El PIO tuvo en un principio, como idea básica, la compensación principalmente económica, con el objetivo de mitigar las desigualdades sociales para que todos los ciudadanos puedan ejercer el derecho a la educación (Alcantud, Ávila & Asensi, 1999). Hoy en día, este es un principio que no sólo se ha extendido hacia el colectivo de personas con discapacidad, sino que también cubre otras necesidades humanas que no se circunscriben sólo a los asuntos económicos, sino también a los aspectos sociales, recreativos, culturales, educativos, espirituales y políticos.

En sociedades como las de Latinoamérica, las desigualdades están enraizadas en la cultura, privilegiando una igualdad nominal que no se traduce en acciones efectivas y positivas dentro de las relaciones sociales. Lo que ha imperado son políticas sociales de carácter caritativo o asistencial para los más necesitados, incluyendo a las personas con discapacidad, disminuyendo así la dignidad de su condición humana y ciudadana.

En Latinoamérica, para el año 2004 más de un cuarto de la población se encontraba de manera directa o indirectamente afectada por una situación de discapacidad (OPS/OMS, 2002, en Samaniego De García, 2006); lo cual, traducido a cifras del Banco Mundial (2004), representa casi 50 millones de personas, de las cuales al menos el 82% vive en situación de pobreza. Si se estima que una familia promedio está integrada por tres personas, se estaría hablando de 150 millones de personas en una situación de pobreza endémica (Samaniego De García, 2006). En la actualidad no hay razones suficientes para afirmar que esta realidad haya cambiado de manera significativa, lo cual indica la terrible situación de desigualdad que se vive en esta parte del mundo.

Las personas con discapacidad viven mayoritariamente en zonas pobres, por lo que tienen menos acceso a servicios de rehabilitación, a servicios que proveen de ayudas técnicas, a servicios de asistencia personal y mucho menos a los educativos (García Alonso, 2003). Aunado a lo anterior, las condiciones laborales y sociales de la pobreza son causa de nuevas discapacidades, generándose un círculo vicioso de la discapacidad en estos países poco desarrollados.

La lectura del primer Informe Regional de las Américas del año 2004, presentado por el Proyecto Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (IDRM, por sus siglas en inglés), expone la situación en cuanto a la plena inclusión y participación de las personas con discapacidad en la sociedad. El mismo contiene los reportes de 24 países, entre ellos Venezuela, y una tarjeta regional para calificar las naciones según el nivel de implementación de las protecciones básicas por medio de las cuales se tutelan los derechos de la población con discapacidad.

El Monitoreo es un proyecto de colaboración permanente entre la Red Internacional sobre Discapacidad, la Organización Mundial de Personas con Discapacidad y muchos otros grupos nacionales e internacionales de personas con discapacidad.

La red de investigación del IDRM a cargo de la elaboración de estos informes, está integrada por investigadores locales y regionales que forman parte de la comunidad de personas con discapacidad. Los investigadores de cada región entrevistaron a funcionarios públicos y a dirigentes de organizaciones de la sociedad civil a fin de preparar los informes. La investigación para este informe se realizó durante el segundo semestre de 2003 y cada investigador presentó un informe preliminar a principios de 2004. En dicho informe se refleja una realidad en cifras que aun se encuentra muy por debajo de lo esperado tras años de Declaraciones, Convenios, Normativas, Campañas de Sensibilización y Congresos sobre

los temas de inclusión, equidad y diversidad. Por lo elocuente de su contenido, se transcribe la siguiente cita textual tomada del Prólogo del Informe:

La triste realidad es que, tal como lo documenta este informe, pocos países muestran señales de estar pensando en las personas con discapacidad o planeando integrarlas al quehacer nacional. Las personas con discapacidad suelen ser invisibles. Son ignoradas por los responsables de formular políticas y los planificadores, son depositadas en instituciones, olvidadas, descuidadas y, a menudo, avasalladas. En las Américas, si usted es ciego, no encontrará una versión en Braille de la constitución en más del 60% de los países relevados. Sólo uno de cada tres países transmite los noticieros nacionales con subtítulos.

Imagine cómo debe ser quedar casi totalmente al margen de la vida política de su país, no poder acceder ni siquiera a la información más básica sobre el gobierno y el mundo que lo rodea, no tener conocimiento de sus derechos y, menos aún, de sus protecciones.

Sólo uno de cada cinco países comprendidos en este informe cuenta con una red de autobuses accesibles para usuarios de sillas de ruedas en la ciudad capital. Si no pueden acceder a un sistema de transporte público confiable, ¿cómo pueden las personas con discapacidad trasladarse hasta la escuela, el trabajo, los centros de votación, los centros recreativos o incluso los centros de atención médica fundamentales? Todos los elementos que constituyen una vida plena están lejos de su alcance y no se trata simplemente de la falta de recursos. La mayoría de las veces se trata de una cuestión de actitud y sensibilización. Esto queda claramente ilustrado por la siguiente anécdota de los Estados Unidos. El administrador de correos de una ciudad recibió órdenes de adaptar la oficina postal a fin de que fuera accesible para las personas con discapacidad. El edificio tenía 20 escalones altos y estrechos que conducían a una puerta giratoria en la única entrada. El administrador de correos cuestionó la necesidad de hacer esas modificaciones. Dijo: “Hace treinta y cinco años que trabajo aquí y en todo este tiempo nunca vi entrar a ningún cliente en silla de ruedas”. En otros sectores sociales, el panorama no es mucho más alentador. De los

empleadores más grandes en cada uno de los países incluidos en este informe, sólo el 29% —menos de uno de cada tres— tiene políticas que prohíben la discriminación de las personas con discapacidad. Sólo la mitad de los países analizados ofrece capacitación sobre la atención de personas con discapacidad a los profesionales médicos. Sólo el 60% de los países cuenta con programas de formación docente sobre la educación de niños con discapacidad. Por consiguiente, casi el 40% de los países signatarios de la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales no ha implementado ese tipo de capacitación a más de diez años de la firma de dicho instrumento. Si bien se ha comprobado que los grupos de autoayuda y de orientación entre pares son una manera eficaz de aumentar la integración y la inclusión de las personas con discapacidad, sólo un tercio de los países tienen Centros de Vida Independiente (IRDM, 2004).

En cuanto a Venezuela, se destaca en primer lugar la dificultad cuando de la obtención de cifras se trata. Siendo así, según este informe existen tres fuentes recientes de obtención de datos: la primera es el censo nacional del año 2001, según la cual la población total de Venezuela es de 24.200.000 millones; en cuanto a la cuantificación de la discapacidad, este censo incluyó dos preguntas por cada persona en el hogar. La primera pregunta incluida fue si la persona tenía ceguera total, sordera total, retardo mental, pérdida o discapacidad de extremidades superiores, pérdida o discapacidad de las extremidades inferiores, otras o ninguna. La segunda pregunta fue: “¿Necesita usar silla de ruedas?”. Según este censo, la cantidad de personas con discapacidad es de 927.392, es decir, el 4,4% de la población total.

La segunda fuente de datos es la aportada por el Consejo Nacional para la Integración de Personas Incapacitadas (hoy denominado Consejo Nacional para Personas con Discapacidad, según la Ley para Personas con Discapacidad CONAPDIS, 2007), según

el cual hay un estimado de 1.600.000 personas con discapacidad en el país, lo que equivale al 6,6% de la población nacional para el año del informe (CONAPI, 2001).

La tercera fuente de datos constituye la de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), quien reporta la tasa mayor de personas con discapacidad, estimándola entre el 12% y 14% de la población total en los países en desarrollo.

El informe reporta muy poco o casi nada que relacione discapacidad y educación superior en el país. Se hace necesario señalar que o bien los investigadores desconocían para el momento del informe, o las omitieron, las diferentes experiencias en las universidades públicas en cuanto a la discapacidad se refiere, pues ya para el año 2003 (año de ejecución del informe) la Universidad Central de Venezuela contaba con una vasta experiencia de trabajo y práctica académica proveniente del trabajo del PhD. Manuel Aramayo, existiendo en la misma Universidad una Comisión para la Integración de Ucevistas con Discapacidad (CIUD), encargada del establecimiento de un marco legal sobre el tema así como de la admisión de los aspirantes a ingreso con discapacidad, además de la Cátedra Libre Discapacidad. Por otra parte, el Ministerio de Educación Superior (ahora MPPEU) ejecutaba diversas campañas de sensibilización en las Instituciones de Educación Superior del país.

Si bien estas iniciativas no han sido suficientes, se han constituido en piedras angulares para las siguientes acciones de las universidades en pro de la inclusión de personas con discapacidad. Ha llegado el momento de una evaluación confiable que haga posible conocer las fortalezas de los avances, las necesidades e insuficiencias presentadas por las universidades del país en cuanto al tema de la discapacidad.

De más reciente data que el informe del IDRM, es el estudio de Samaniego De García (2006), del cual se tomarán los datos sobre discapacidad, recogidos producto de un reconocido esfuerzo por aglutinar información casi siempre imprecisa debido al escaso registro estadístico. La autora hace un paneo alrededor de algunos de los rubros que tienen incidencia sobre el tema y que aportan información sobre la situación real de las personas con discapacidad, y dan cuenta de los niveles de exclusión y discriminación en algunos países de Latinoamérica. Por respeto a su análisis, se conservará el orden del estudio en cuestión.

- *Comunicación:* son pocos los países que se encuentran trabajando para adaptar sus sistemas nacionales de comunicaciones de manera que resulten inclusivos; se tiene conocimiento de su existencia en Chile, Costa Rica y Panamá. Mención especial recibe Brasil, en el cual el 70% del territorio está cubierto por un sistema de telefonía accesible para personas con discapacidad sensorial auditiva.
- *Educación:* Colombia refiere que el 0,32% de su población estudiantil tiene discapacidad. Las cifras se mantienen cerca para Argentina con el 0,71%, y México con el 0,52%. Una comparación entre la población infantil con discapacidad estimada y la cantidad de niños inscritos en el sistema educativo, aporta una cifra entre el 20% y el 30% de niños con discapacidad que asisten a la escuela. Sólo un país de la región, Costa Rica, refiere contar con cifras mayores de población estudiantil con discapacidad partícipes en el sistema educativo. El tipo y el grado de discapacidad condicionan el acceso a la educación: las escuelas, en general, no aceptan niños con discapacidades severas y la integración de adolescentes y jóvenes a los niveles de educación secundario y universitario no es tan común. Nuevamente, Costa Rica se menciona como el país que reporta el mayor índice de integración de los estudiantes con discapacidad en ambientes inclusivos. Los demás países mantienen un sistema de educación especial.

En cuanto a la escolaridad, el promedio de años de estudios de la población con discapacidad es significativamente menor al de la población convencional. Se citan

dos países con cifras alarmantes: Brasil reporta que el 10% termina el octavo grado, y El Salvador refiere que sólo el 5% finaliza la escuela secundaria. No se refieren cifras sobre el acceso a la educación superior. En el caso de Venezuela, las cifras no son actuales, o no se reportan, o bien son dudosas.

- *Empleo:* algunos países de la región tales como Argentina, Ecuador, El Salvador, Nicaragua, Panamá, Uruguay y Venezuela, han iniciado y mantenido políticas de inserción laboral; sin embargo, aun permanece un alto porcentaje (70%) de personas con discapacidad desempleadas. Las razones son diversas y éstas deberían guiar las políticas, programas y propuestas que desde los gobiernos se emprendan para disminuirlo. La falta de capacitación, la inaccesibilidad al lugar de trabajo, la falta de transporte adaptado y la situación política y económica inestable son algunos de los factores más importantes que mantienen ese alto número de personas con discapacidad desocupada. Las iniciativas privadas y de las organizaciones no gubernamentales emprendidas en Argentina y Venezuela, son las que han ejecutado algunos cambios con resultados promisorios.

- *Servicios de salud:* en cuanto al acceso al seguro médico, en Ecuador el 84% de las personas con discapacidad no tiene algún tipo de cobertura médica; en Chile, entre el 60% y el 80% recibe atención en el sistema de salud público y un 7% tiene seguro médico privado. En general, las compañías aseguradoras rechazan a las personas con discapacidad. Por otra parte, resulta lamentable que los gobiernos de la región proclamen en sus respectivas políticas su responsabilidad en la provisión de atención médica y rehabilitación, pero las personas con discapacidad no pueden acceder a ellas porque carecen de los más elementales recursos económicos o porque el centro de salud carece de los implementos necesarios para ofrecer esa atención específica. Asimismo, los médicos y otros profesionales de la salud, en general, no están formados o tienen muy poca capacitación para atender a personas con discapacidad. Por todo lo anterior, no se puede hablar de atención de calidad en cuanto a la salud se refiere.

- *Vivienda:* las personas con discapacidad en toda la región viven con sus familias. El concepto de vida independiente no está arraigado, y no se cuenta con una infraestructura adecuada que permita y garantice la independencia. Dos tercios de la totalidad de los países de la región no poseen un Centro de Vida Independiente.
- *Institucionalización:* en una gran parte de los países de la región se interna en instituciones a las personas con discapacidad, o se las confisca en el hogar, dando lugar un acto de violación de derechos humanos. Asimismo, las probabilidades de ser víctima de algún abuso son mayores en las personas con discapacidad. Costa Rica y México informan sobre las iniciativas que han emprendido para desinstitucionalizar a las personas con discapacidad.
- *Accesibilidad:* en la mayoría de los países de la región existen leyes que establecen la accesibilidad de las edificaciones para las personas con discapacidad. En la mayoría de los casos esas normas se aplican a las construcciones nuevas y cuando se remodelan las edificaciones ya construidas; sin embargo, raras veces se exige el cumplimiento de dichas normas, ni siquiera para las edificaciones que pertenecen al Estado o son de servicio público. Asimismo, el transporte público no cuenta con los dispositivos o adaptaciones especiales para hacerlos accesibles. Brasil reporta contar en algunas ciudades con un sistema de transporte público accesible. Por su parte Argentina, Chile, Colombia, Ecuador y Venezuela refieren contar con algunas unidades de transporte público accesibles para todos.

En conclusión, los países de la región latinoamericana, entre ellos Venezuela, reflejan una intencionalidad hacia el bienestar de las personas con discapacidad que no se traduce en acciones concretas y efectivas. Tal realidad se expresa en las situaciones de exclusión y discriminación de la que son objeto los ciudadanos con discapacidad; a esto se le suma la enfermedad de la corrupción, que es “una de las mayores causas de la pobreza, a la vez que representa una barrera para combatirla (...) atrapando a las poblaciones en el círculo vicioso de la miseria.”(Eigen, 2005, en Samaniego De García, 2006).

Los párrafos anteriores proporcionan una visión del estado actual en el cual se encuentra Latinoamérica, en relación al cumplimiento de los principios de igualdad y equidad. La siguiente cita textual recoge muy acertadamente la relación existente entre ambos principios, y resume el sentido que tienen para esta investigación y lo que pretende:

La equidad y la igualdad son principios estrechamente relacionados, pero no significan lo mismo.

En una sociedad verdaderamente justa, los principios de equidad e igualdad no se anulan uno al otro, ambos se aplican porque son interdependientes: ninguno es suficiente sin el otro.

La equidad se asocia con oportunidades, mientras que la igualdad tiene que ver con el reconocimiento social y legal de derechos y el ejercicio de poder. En una sociedad donde las personas no se reconocen como iguales, es difícil que haya oportunidades para todos.

En una sociedad de iguales donde no hay equidad, habrá una igualdad restringida porque todos somos diferentes desde el punto de vista biológico, social y cultural, y necesitamos cosas distintas en tiempos distintos (D'Elia & Maingon, 2004, p. 11).

La cita anterior ofrece la oportunidad para tratar el tema de la *diversidad*. La diversidad forma parte de las características del ser humano, es un hecho real e implica que cada persona es única, diferente del resto, no sólo en un aspecto en particular sino en muchos aspectos diferentes. Desde esta perspectiva, la diversidad tiene un carácter positivo, porque lo sustantivo es que cada uno puede aspirar y realizarse en su proyecto de vida según sus diferencias. La diversidad es un hecho real que caracteriza a todas las personas y significa la comprensión de que las personas tienen un repertorio diverso de condiciones de existencia y modos de vida. No existe nada igual ni homogéneo; el reconocimiento de que esto es así es condición indispensable para la existencia real de opciones expresadas en derechos, oportunidades y capacidades para lograr una vida plenamente realizada.

La relación entre la diversidad y la justicia puede ser establecida en el momento en que ésta se materializa porque cada persona tiene control real sobre sus opciones de vida, puede disfrutarlas y ejercerlas a plenitud. No se puede aceptar que sólo haya una opción que invalide o niega las otras necesidades y aspiraciones por ser diferentes; entonces, en palabras de D'Elia & Maingon (2004): “las injusticias vienen dadas por una identidad que se impone como la única posible” (p.16).

La equidad puede ser entendida como una respuesta que se ajusta a la diversidad, por ello permite tratos desiguales que garantizan una real igualdad y tratos diferenciados en relación con las identidades y condiciones de vida distintos. En otras palabras, el concepto de diversidad tiene vínculos con la construcción de una forma de igualdad social basada en el reconocimiento del otro como persona, que tiene voluntad y capacidad de acción interna, personal y concreta. De esta manera, y en conjunción con el modelo social de la discapacidad, a las personas no debe vérselas como entes pasivos que se pliegan a las normas impuestas por la comunidad o sociedad sino que son reflexivos, capaces de construir opciones y de tomar decisiones.

La diversidad adquiere sentido cuando las personas con discapacidad tienen su propia voz, son dignificadas al ser reconocidas como ciudadanos, con autonomía e independencia y con capacidad para participar en las decisiones que se toman en las esferas de poder, no sólo en los espacios de la familia, sino también en los de la escuela, la comunidad y la universidad. La diversidad, en palabras de D'Elia & Maingon (2004): “fortalece la pluralización del saber, del poder, de los derechos y de las necesidades de las personas y recupera el sentido, las capacidades y responsabilidades que tienen las personas en la construcción del mundo” (p.38).

2.3. Contexto sociodemográfico de la población universitaria con discapacidad.

Tomando como referencia la situación en Latinoamérica, se coincide con Moreno Valdés (2005) cuando señala que los datos estadísticos sobre personas con discapacidad en

cada país no se conservan actualizados y provienen de diferentes fuentes de referencia, basados en parámetros y categorías de discapacidad diferentes, lo que no permite, según la autora y compartido por la generalidad de los investigadores en el tema, producir una visión integral de la región.

La situación no cambia cuando se trata de las estadísticas de la población con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior (ver tabla 4), pudiendo señalar con autoridad la ausencia de registros confiables que permitan conocer las características de esta población, por lo que los datos numéricos que se mencionen deberán evaluarse con cautela y considerarse siempre de manera aproximada. Únicamente Brasil, Perú y Venezuela, como bien se establece en el informe de Moreno Valdés (2005), ofrecen datos a partir del Ministerio de Educación, aunque se reconoce que éstos también son insuficientes. Resulta interesante señalar que únicamente las universidades públicas costarricenses disponen de información detallada sobre los estudiantes con discapacidad, e incluyen como categorías de discapacidad los problemas de aprendizaje, el déficit de la atención y la enfermedad, criterios más en consonancia con la CIF. La mayoría de los países utiliza una categorización basada en la Clasificación Internacional de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía (CIDDDM) o en el mejor de los casos, en la CIDDDM-2, lo cual puede deberse a la limitada difusión de la CIF (Moreno Valdés, 2005).

Tabla 4

Información Estadística de Personas con Discapacidad en la Educación Superior

País	Estadística poblacional general	Población en educación superior	Discapacidad predominante
Argentina	Primera Encuesta Nacional de Personas con discapacidad(2002-2003):7,1 % de la población, predominando las motoras, visuales, auditivas y mentales	17.961 (0,9% de los mayores de 17 años y 1,2% de la matrícula universitaria, según Primera Encuesta Nacional	Sin precisar
Bolivia	Censo de 2000: 1,08 % de la población	Censo de 2000: 1,08 % de la población	Sin precisar
Brasil	Censo de 2001: 14,4 % (24 millones	5.078 estudiantes (0,13%) de la matrícula de enseñanza superior(Censo Educación 2003), sin incluir educación tecnológica superior	Sin precisar
Chile	Primer Estudio Integral de la Discapacidad (2004): 12,9 %	No existen registros. 1 de cada 20 personas con discapacidad ha tenido acceso a la Educación Superior.	Sin precisar
Costa Rica	No se refleja este dato en el Informe	379 estudiantes (sólo incluye universidades públicas)	No se ofrecen datos a nivel de país

País	Estadística poblacional general	Población en educación superior	Discapacidad predominante
Cuba	Estudio psicosocial de las personas con discapacidades (2003): 3.26 %	64 estudiantes (sólo incluye datos de 5 Universidades)	Visual, Físico-motora, Auditiva
Ecuador	No se refleja este dato en el Informe	Universidad Central del Ecuador y CONADIS: 1.8% de la población. CONADIS (2004) señala que el 5.9% (de mayores de edad) han ingresado.	Sin precisar
Guatemala	Se supone la existencia de medio millón.	Sin precisar	Sin precisar
Honduras	XXVI Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples: 2.6% (177.516 con respecto a una población de 6.697.926 habitantes)	117 (dato sólo de la UNAH)	Movilidad reducida, Visual, Auditiva
Panamá	Censo 2000: 1.83 % (52 197 con respecto a una población de 2.839.177 habitantes). Predomina la discapacidad física, otro tipo y retraso mental	No existen registros. El 2.5 % de la población con discapacidad tiene un título universitario, según Censo 2000.	Deficiencia Física, Ceguera, Sordera y Parálisis Cerebral
Paraguay	Censo Nacional de Población y Viviendas (2002): 0.99% (51.146 de un total de 5.163.198)	135 (0.26% de la población con discapacidad y 0.12% de los estudiantes en el nivel terciario de educación).	Las discapacidades relacionadas a la función corporal, y sensoriales relacionadas con el movimiento.

País	Estadística poblacional general	Población en educación superior	Discapacidad predominante
Perú	Censo Nacional 1993: 1.3 % (288 526 personas) y OPS(13.1%). Según Censo, predomina la pérdida de extremidades (28%), Ceguera (20.9), Sordera (14.4 %)	230 alumnos (Ministerio de Educación, 2005). Según Comisión Especial de estudio sobre Discapacidad, el 15 % de la población con discapacidad posee estudios superiores.	Sin precisar
República Dominicana	Censo (2002): 4.18 % (358.341 personas de 8.562.541	17.160 (4.60 %) han culminado o cursan estudios universitarios.	Sin precisar
Uruguay	Encuesta de Hogares (2003-2004): 7.6 % (260.000).	1.26 % (estimación del autor)	Sin precisar
Venezuela	OPS/OMS (2000): 10 % de la población (2.370.000). Instituto Nacional de Estadísticas (2001): 3,67% (907.694 de 24.765.581). CONAPI (2003): 6% (1.600.000)	417 estudiantes registrados por el MES, aunque los registros no son detallados. 136 de ellos tienen discapacidad visual, según Federación Venezolana de Instituciones de Ciegos.	Sin precisar

Fuente: Moreno Valdés (2005), tomado a su vez de: INFORMES NACIONALES (Estudio Regional Integración de Personas con Discapacidad a la Educación Superior, IESALC, 2005)

* Se utilizan datos estadísticos del estudio poblacional más reciente. Fueron respetadas las categorías de discapacidad utilizadas por los autores.

Aunque las estadísticas disponibles sobre el número de personas con discapacidad difieren de una fuente a otra, es posible estimar que las mismas se acercan a los porcentajes calculados por la Oficina Panamericana de la Salud (OPS), para países con una historia y geografía similar a la de Venezuela. Por ejemplo, se puede apreciar de la tabla anterior que

para Argentina es de 7,1%, para Brasil 14,4%, Chile 12,9%, Perú 13,1%; de modo que es razonable aceptar en el caso de Venezuela la cifra de 10% para el año 2000 aportada por este organismo. De mantenerse esta misma proporción, significaría que, para el año 2008, unos 2,8 millones de habitantes son afectados por algún tipo de discapacidad (Ancidey, 2008).

De la tabla anterior se obtiene que las cifras aportadas por los Censos Nacionales de esos países reportan números inferiores a los de la OPS; así, para el caso de Venezuela, la cifra aportada por el Censo del año 2001 fue de novecientos siete mil seiscientos noventa y cuatro (907.694), es decir, 3.67% de un total de veinticuatro millones setecientos sesenta y cinco mil quinientos ochenta y una personas (24.765.581). Para Ancidey (2008), la explicación de la divergencia de cifras se encuentra en la clase de pregunta que se formula en los censos, la cual es de tipo restrictivo y, como lo establece Pestana (2005), conduce a una subestimación en las cifras totales. Por el contrario, las estimaciones de la OPS se basan en registros de salud llevados en los propios centros de salud, de modo que sus cifras reflejan una mejor realidad del fenómeno.

Para Ancidey (2008), a pesar de los avances en los últimos años en materia declarativa y normativa en el ámbito educativo del país, en los niveles educativos de la educación preescolar, básica y media diversificada y profesional, aun prevalecen las concepciones de la educación especial, que mantenían a las personas con discapacidad en instituciones separadas de las del resto de la población. En cuanto a la educación superior, esa concepción de educación especial se encuentra traducida en otras formas de exclusión. Es así como del análisis de las cifras aportadas por las tablas 5, 6 y 7 se puede establecer una comparación de la cobertura global de la educación superior en Venezuela con lo que ocurre en ese mismo nivel educativo a las personas con discapacidad.

Tabla 5
Evolución de la matrícula estudiantil de la educación superior, años 1996-2007

Año	Número de alumnos
1996	639.347
1997	676.515
1998	668.830
1999	656.830
2000	803.980
2001	904.703
2002	948.578
2003	997.662
2004 ^a	1.441.239
2005 ^{(P)b}	1.597.519
2006 ^{(E)c}	1.637.166
2007 ^d	2.135.145

Nota. Datos tomados del Instituto Nacional de Estadísticas (2007).^(P): Cifras provisionales. ^(E): Cifras estimadas. ^a: Se incluyeron 286.915 triunfadores de la Misión Sucre. ^b: Se incluyeron 348.793 triunfadores de la Misión Sucre. ^c: Se incluyeron 333.178 triunfadores de la Misión Sucre. ^d: Cifras del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.

Fuente: Ancidey, 2008.

Tabla 6
Tasa bruta de Matrícula de Escolarización en Educación Superior, años 1996-2007

Año	Tasa (%)
1996-97	22,0
1997-98	22,6
1998-99	21,8
1999-00	20,9
2000-01	25,0
2001-02	27,6
2002-03	28,4
2003-04	29,3
2004-05	30,3
2005-06	30,2
2006-07 ^a	51,5
2007-08 ^a	66,3

Nota: Datos tomados del Sistema Integrado de Indicadores Sociales de Venezuela, (SISOV-MPPPD, 2008).^a Cálculos propios en base a cifras del INE: Población total, según grupos de edad, 2000-2015 (2008) y del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. Fuente: Ancidey, 2008.

Los datos de las dos tablas anteriores señalan el crecimiento de la cobertura del subsistema de educación superior en los últimos años. Aunque no se dispone de una estadística similar para medir la evolución de la matrícula para las personas con discapacidad en el nivel de educación superior, se tiene un buen indicio a partir de los datos del Censo del año 2001 (ver tabla 8). Aún cuando las cifras aportadas por éste pudieran resultar poco confiables, debido al desconocimiento del procedimiento metodológico y del concepto de discapacidad asumido, no dejan de ser importantes por tratarse de las únicas de que dispone el país.

Tabla 7
Población con Discapacidad según Tipo de discapacidad y Nivel educativo

Nivel educativo	Total	Sin discapacidad	Con alguna discapacidad						
			Total	Ceguera	Sordera	Retardo mental	Extremidad superior	Extremidad inferior	Otra
Total	23.054.210	22.146.516	907.694	29.016	31.897	83.097	31.394	59.988	1.299.050
		1.468.945	14.309	112	195	945	303	512	12.242
No declarado	203.707	192.278	11.429	372	368	1.883	287	900	7.619
Ninguno	2.274.268	1.987.420	286.848	14.525	14.914	53.018	7.931	17.473	178.987
Preescolar	937.301	925.042	12.259	49	306	678	204	362	10.660
Básica/ primaria	12.047.754	11.605.839	441.915	11.531	11.189	15.522	17.178	31.102	355.393
Educación especial	35.411	18.217	17.124	255	2.831	9.135	150	219	4.604
Media	3.309.998	3.238.940	71.058	1.311	1.266	1.363	3.143	5.299	58.676
Técnico medio	247.582	239.016	8.566	157	180	109	368	665	7.087
Técnico Superior	790.267	778.840	11.427	176	188	90	512	819	9.642
Universitario	1.724.668	1.691.979	32.689	528	460	354	1.318	2.637	27.392

Fuente: Procesamiento especial de la Base de Datos del censo 2001 (INE).
Modificado por Maingon, R., 2010

Si se observan estas cifras con detenimiento, se pueden extraer inferencias por demás interesantes; por ejemplo, la población con discapacidad que asiste a los niveles educativos superiores (técnico medio, superior y universitario), disminuye respecto a la básica/primaria. Las personas con discapacidad motora son los que mayormente tienen acceso a los diferentes niveles educativos.

Una elaboración más reciente y profunda de las cifras aportadas por la tabla anterior fue la realizada por Ancidey (2008), la cual arroja una cifra de nueve mil setecientos veintidós (9.722) estudiantes universitarios con discapacidad, de los cuales tres mil veintitrés (3.023) estudian carreras de Técnico Superior Universitario y seis mil seiscientos noventa y nueve (6.699) lo hacen en carreras de licenciatura o equivalentes.

Tabla 8
Total Nacional de Estudiantes Universitarios con Discapacidad para el año 2001

Nivel	Tipo	Tipo de discapacidad							Total
		Ceguera total	Sordera total	Retardo mental	Discapacidad de extremidad superior	Discapacidad de extremidad inferior	Otra discapacidad	No declarado	
Técnico Superior	Oficial	17	14	5	41	50	1.013	292	1.432
	Privado	13	34	3	49	62	1.053	377	1.591
Total		30	48	8	90	112	2.066	669	3.023
Universitario	Oficial	46	44	16	136	195	2.994	985	4.416
	Privado	27	27	6	58	90	1.465	610	2.283
Total		73	71	22	194	285	4.459	1.595	6.699

Fuente: Procesamiento especial de la Base de Datos del censo 2001 (INE). Modificado por Maingon, R., 2010.

Si se toma en cuenta que para el año 2001 el total de estudiantes en el nivel superior era de novecientos cuatro mil setecientos tres (904.703), se tiene que los

estudiantes con discapacidad representan apenas el 1,07% del total de estudiantes universitarios, cuando se esperaría que representaran un porcentaje similar, o al menos cercano, al que se encuentra en el conjunto de la población, es decir entre un 4% y un 10% según las fuentes (Ancidey, 2008).

En conclusión, cuando se quiere lograr un acercamiento al conocimiento de las cifras de personas con discapacidad que realizan estudios en las universidades del país, no hay registros oficiales a los cuales acudir. De esta manera, el trabajo de conocer esta población se hace arduo, teniendo que buscar cifras cercanas a la realidad considerando a esta población como una población *emergente*. Alcantud (1997) señaló que la población que accede a los estudios universitarios era emergente debido, por una parte, a la ausencia de registros en la matrícula, haciendo difícil la diferenciación para cuantificarlos, y por la otra, a la deserción o la discontinuación de sus estudios universitarios por temores diversos, tales como: dificultades en el traslado al recinto universitario, falta del mismo apoyo afectivo, social y psicopedagógico que tenían cuando cursaban el bachillerato, y la negativa voluntaria de registrarse como persona con discapacidad en los diferentes censos promovidos dentro y fuera de la Institución universitaria.

Producto de un trabajo de investigación realizado por esta autora (Maingon, 2005), se obtuvo un registro del número de estudiantes con discapacidad de la Universidad Central de Venezuela (UCV), la de mayor antigüedad del país; estas cifras están clasificadas por tipo de discapacidad y sexo. Véase la tabla 9 que se encuentra a continuación:

Tabla 9

Cifras de estudiantes con discapacidad de la Universidad Central de Venezuela, año 2005

TIPO DE DISCAPACIDAD		SEXO		TOTAL
		Femenino	Masculino	
Motora - inferiores	Recuento	8	10	18
	% de tipo de discapacidad	44,4%	55,6%	100,0%
	% de género	22,3%	31,3%	26,9%
Motora - superiores	Recuento	1	1	2
	% de tipo de discapacidad	50,0%	50,0%	100,0%
	% de género	2,9%	3,1%	3,0 %
Motora – superiores e inferiores	Recuento	5	5	10
	% de tipo de discapacidad	50,0%	50,0%	100,0%
	% de género	14,3%	15,6%	14,9%
Orgánica-Autismo-Síndrome de Asperger	Recuento	0	1	1
	% de tipo de discapacidad	,0 %	100,0%	100,0%
	% de género	,0 %	3,1%	1,5%
Sensorial-auditiva-moderada	Recuento	1	0	1
	% de tipo de discapacidad	100,0%	,0%	100,0%
	% de género	2,9%	,0%	1,5%
Sensorial-auditiva-severa	Recuento	1	1	2
	% de tipo de discapacidad	50,0%	50,0%	100,0%
	% de género	2,9 %	3,1%	3,0 %
Sensorial-visual-parcial	Recuento	13	8	21
	% de tipo de discapacidad	61,9%	38,1%	100,0%
	% de género	37,1%	25,0%	21,3%
Sensorial-visual-total	Recuento	6	6	12
	% de tipo de discapacidad	50,0%	50,0%	100,0%
	% de género	17,1%	18,8%	17,9%
TOTAL	Recuento	35	32	67
	% de tipo de discapacidad	52,2%	47,8%	100,0%
	% de género	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Maingon, R. (2005, p. 100). Modificado por Maingon, R., 2010.

Se puede apreciar que para el año 2005, fecha en la cual fue realizada esta investigación, había 35 mujeres (52,2%) y 32 hombres (47,8%), con discapacidad cursando estudios en la UCV, lo que constituía un total de 67 estudiantes. Asimismo, se observa que la discapacidad más frecuente en el sexo femenino era la discapacidad visual parcial (13 estudiantes, lo que equivale al 37,1%). En segundo lugar se ubicaba el tipo de discapacidad motora de miembros inferiores (8 estudiantes, representado por el 22,9%), y en tercer lugar la discapacidad visual total (6 estudiantes, lo que equivale al 17,1%).

En cuanto al sexo masculino, la mayor presencia se ubicó dentro del tipo de discapacidad motora de miembros inferiores (10 estudiantes, representado por el 31,3%); seguida por la discapacidad sensorial visual parcial (8 estudiantes, lo cual representa el 25%), la sensorial visual total (6 estudiantes, lo que equivale al 18,8%) y, finalmente, la discapacidad motora que afecta a miembros superiores e inferiores (5 estudiantes, correspondiente a un porcentaje del 15,6%).

Resulta interesante la distribución de esa población dentro de las Facultades y Escuelas de la UCV (ver tabla 10) porque aporta información acerca del comportamiento de la persona con discapacidad, en cuanto a la carrera que cursa y el factor vocacional. Este dato tiene importantes implicaciones porque, como lo puntualizó Araujo (2002), pudiera estar indicando la ausencia o deficiencia de recursos didácticos adecuados a las necesidades de los estudiantes con discapacidad en las carreras científicas y técnicas. Por esa misma razón, la disposición del personal docente de las Facultades de Ciencias Sociales y Humanísticas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad pudiera estar dando frutos, por lo que los estudiantes, informados al respecto, seleccionan las carreras en estas áreas (Maingon, 2005).

Por otra parte, los profesionales de la psicología que trabajan en asesoramiento vocacional de los Servicios Estudiantiles de las distintas Facultades de la UCV, se pueden

sentir obligados a dirigir la conducta vocacional del estudiante con discapacidad que aspira ingreso a la Universidad hacia aquellas carreras de las áreas sociales y humanísticas, porque muestran una mayor apertura actitudinal hacia la discapacidad. Esta apreciación parte desde la propia experiencia de la autora en atención a estudiantes universitarios con discapacidad dentro de los Servicios Estudiantiles.

Tabla 10
Distribución de la Población con Discapacidad en las Facultades y Escuelas de la Universidad
Central de Venezuela. Año 2005

Facultad	Escuela	Población	Muestra
Humanidades y Educación	Artes	9	8
	Bibliotecología y Archivología	2	2
	Comunicación Social	5	5
	Educación	5	5
	Historia	1	1
	Idiomas Modernos	4	1
	Letras	3	3
	Psicología	6	6
Ciencias Económicas y Sociales	Administración	9	3
	Economía	5	1
	Estadística	1	0
	Estudios Internacionales	4	2
	Sociología	13	8
	Trabajo Social	1	0
Ciencias Jurídicas y Políticas	Derecho	21	16
	Estudios Políticos	1	1
Ciencias	Computación	2	1
	Física	1	1
Medicina	Citotecnología	1	1
	Fisioterapia	1	0
Ingeniería	Mecánica	1	1
Odontología	Odontología	1	1
Farmacía	Farmacía	0	0
Arquitectura y Urbanismo	Arquitectura	0	0
Ciencias Veterinarias	Veterinaria	0	0
Ingeniería Agrónoma	Agronomía	0	0
TOTAL		97 (100%)	67(64,99%)

Fuente: Maingon, R. (2005, p. 76)

Según datos aportados por la Secretaría de la UCV, para el momento de esta investigación, el número total de estudiantes de la Universidad Central de Venezuela, para el cierre del año 2004, era de 48.292. Esto significa que los estudiantes con discapacidad constituía el 0.20% de la población estudiantil de la Universidad. Se desconocen las cifras de otras instituciones de educación superior, por lo que la investigación actual deberá aportar información necesaria que se sumará a la ya existente, contribuyendo a una visión más completa sobre el panorama reinante en la educación superior venezolana y la discapacidad.

2.4. Universidades y discapacidad.

2.4.1 El Sistema Educativo Venezolano.

Resulta necesario para enmarcar el presente trabajo, el relato en forma concisa del panorama del sistema educativo venezolano, para luego desarrollar con mayor amplitud el tema de la Universidad. No es el objetivo de este trabajo profundizar en cifras ni en el marco legal que acompaña la historia del sistema educativo. Para ello existen sendos informes al alcance del lector interesado en el tema y de los cuales se han tomado algunos datos para ilustrar este trabajo.

Se tomará como punto de inicio el año de 1870, durante la presidencia de Guzmán Blanco porque es cuando se crea el Ministerio de Educación y se establece por Decreto la Instrucción pública, gratuita y obligatoria. Pasados tres años de su creación, el Sistema Educativo atendía a 3.744 alumnos en 100 escuelas públicas, y un año después en 1874, se crean la Dirección de Instrucción Pública y la Dirección de Instrucción Secundaria, alcanzándose la cifra de 15.000 alumnos atendidos en las escuelas. Durante esos años, se construyeron 336 escuelas federales y 383 escuelas municipales particulares o privadas. A partir de allí, se comienza entonces, con la creación de los colegios secundarios, de primera y segunda categoría, los cuales, años más tarde, fueron autorizados para otorgar grados de educación superior (Pérez et. al. 1996).

En el año de 1881 se crea el Ministerio de Instrucción Pública; sin embargo, en el período que va desde 1890 hasta 1935, Venezuela se encontraba dominada por sistemas dictatoriales y la educación en todos sus niveles sufrió un estancamiento en su desarrollo. Para el momento en que finaliza la dictadura en el año de 1936, la educación se convierte en una de las prioridades del Estado Venezolano, y el Ministerio cambia de nombre al de Educación Nacional. En 1940 se aprueba la Ley de Educación. Una vez más, una nueva dictadura se impone desde 1950 hasta 1958, años durante los cuales el sistema educativo no evolucionó.

La caída de la dictadura trae entre sus efectos cambios profundos en lo educativo, dando inicio a la democratización de la enseñanza, enfatizando la ampliación de la cobertura en la educación primaria y secundaria. Se crean nuevos establecimientos escolares, se aumenta el número de maestros y profesores, y se le da impulso a la educación media y técnica, así como a la creación de nuevas carreras universitarias (Pérez et. al. 1996).

Actualmente, la legislación básica de la educación venezolana está fundamentada en la Constitución promulgada el 23 de enero del año 1961 y reformada en diciembre del año 1999 (en vigencia), y en la Ley Orgánica de Educación (LOE) promulgada el 26 de julio de 1980 (reformada en 2010, durante la redacción final de este informe) en donde se establecen principios y lineamientos que a pesar de ser amplios y generales, resultan precisos en sus alcances y contenido.

Los artículos más emblemáticos son el 102 y el 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, porque en ellos se establecen los aspectos más importantes sobre educación; es decir, se enmarca el carácter democrático, gratuito y obligatorio de la educación como un derecho humano y un deber social. Es así como se establece que toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente,

en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. Asimismo, se determina que la educación es obligatoria en todos sus niveles desde el maternal hasta el nivel medio diversificado, y la impartida por el Estado es gratuita hasta el pregrado universitario.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 1980, por su parte, establecía que “la educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática” (Art.3) y constituye un servicio público y factor primordial del desarrollo nacional” (Art. 4). En tal sentido, el sistema educativo venezolano está conformado por cuatro niveles y diversas modalidades de estudio. Las *modalidades* de estudio son: la educación especial, la educación para las artes, la educación militar, la formación de ministros del culto, la educación de adultos y la educación extraescolar. Y los *niveles* son:

1. La *educación preescolar* (para niños menores de siete años).
2. La *educación básica* (con nueve años de estudio, a partir de los siete años de edad).
3. La *educación media* o secundaria (denominada por la Ley “educación media, diversificada y profesional”), la cual exige 3 años de estudio).
4. La *educación superior*, la cual incluye los estudios de grado (llamados comúnmente profesionales o “de pregrado”) y los estudios de postgrado o avanzados.

En la Ley Orgánica de Educación aprobada en el año 2009, se ha modificado esta estructura aquí expuesta, pero para efectos del presente trabajo se va a explicar la organización previa y sus características debido a que la realidad estudiada y los datos que se poseen responden a la estructura establecida en la LOE de 1980 y a la Ley de Universidades vigente de 1970.

La LOE (1980) establece que los objetivos de la Educación Superior (ahora llamada legalmente en el país Educación Universitaria) son (Art. 27):

1. Continuar el proceso de formación integral del hombre, formando profesionales especialistas y promoviendo su actualización y mejoramiento conforme a las necesidades del desarrollo nacional y del progreso científico.
2. Fomentar la investigación de nuevos conocimientos e impulsar el progreso de la ciencia, la tecnología, las letras, las artes y demás manifestaciones creadoras en beneficio del bienestar del ser humano, de la sociedad y del desarrollo independiente de la nación.
3. Difundir los conocimientos para elevar el nivel cultural y ponerlos al servicio de la sociedad y del desarrollo integral del hombre.

2.4.2 La Universidad.

El panorama desarrollado en los párrafos anteriores permite indagar en la historia de la segunda institución más antigua de mundo occidental: la Universidad. Definirla en lo que es y lo que hace no es una tarea fácil. El concepto de Universidad es sociopolítico, de manera tal que la Universidad desempeña diversos papeles en diferentes países, y la discusión de su deber ser todavía se encuentra sobre la palestra pública y privada. Para verificar esta situación, basta con revisar la historia reciente de las universidades, así como evidenciar la gran diversidad que éstas presentan actualmente.

Desde una perspectiva histórica, De Juan (1996) distingue dos grandes modelos de Universidad: el medieval y el moderno o burgués. Dentro de este último, distingue asimismo otros tres: el modelo inglés, el modelo napoleónico y el modelo alemán. Las universidades medievales se caracterizaban por ser comunidades escolásticas de maestros y alumnos, estrechamente emparentadas con la vida monacal. Esta vinculación directa con el mundo eclesiástico hacía de la universidad medieval una institución relativamente cerrada, dotada del saber absoluto e indiscutible que nace de la posesión de verdades reveladas.

A raíz de la Reforma protestante, se inicia un proceso de transformación de las instituciones universitarias, que va a dar lugar a las llamadas universidades modernas. Estas se caracterizan, sobre todo, porque ponen un mayor énfasis en la discusión y en la búsqueda de nuevos conocimientos más que en la ordenación, la clasificación y la transmisión de los ya existentes. Como consecuencia, la función básica de la Universidad pasa a ser la investigación.

Uno de los tres modelos de universidades modernas es el modelo inglés, que arranca de las universidades medievales inglesas de Oxford y Cambridge y, en menor medida, de la escocesa, de St. Andrews. Estos centros, que gozan de un gran prestigio desde el siglo XIII, se ocupan a partir del siglo XVI de la formación de la aristocracia rural, proporcionando un tipo de saber no retórico, amplio y global, destinado a educar tanto el cuerpo como el espíritu de los futuros miembros de las clases dirigentes (De Juan, 1996).

Éste mismo autor expresa que la antítesis del modelo inglés es el modelo napoleónico, nacido en Francia a finales del siglo XVIII con la Revolución Francesa e instaurado a principios del siglo XIX de la mano de Napoleón, con el fin de servir a las necesidades del Estado. Es por ello que se promueve una enseñanza destinada a la formación de los profesionales que requiere el Estado, centrándose en los conocimientos de tipo técnico y especializado. Asimismo, son rasgos predominantes de este modelo la uniformidad, la centralización y la burocratización.

El tercer y último modelo de universidad moderna que describe De Juan (1996) es el modelo alemán de Humboldt, llamado así porque toma como referencia la fundación de la Universidad de Berlín en 1810 por Wilhelm Von Humboldt. Dicha fundación constituye el punto de partida de las actuales universidades alemanas, y supone la cristalización de una idea hondamente enraizada en el idealismo alemán: la Universidad no está al servicio ni de la verdad revelada, ni de las élites, ni del Estado, sino principalmente al servicio de la

búsqueda de la verdad; una verdad que en modo alguno es entendida como definitiva e inmutable. Este compromiso con la búsqueda de la verdad hace que, desde este modelo, la libertad y la autonomía universitaria sean reivindicadas como condiciones irrenunciables. Curiosamente, este hecho no impide reconocer el carácter público de las universidades, así como su derecho a ser financiadas por el Estado. La finalidad de las universidades alemanas, entonces, no es la formación de profesionales, sino la formación de futuros académicos que garanticen la continuidad y permanencia de la institución.

Según la Ley de Universidades, promulgada por el Congreso Nacional el 8 de septiembre de 1980, la Universidad venezolana tiene una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia, su concepción la enmarca principalmente dentro del modelo napoleónico, sin dejar de tener aspectos que comulgan con la concepción alemana de universidad.

Para comprender la problemática actual de la educación superior en Venezuela es necesario conocer su historia, y para ello se requiere tener presente la vinculación, como establecen Morles, Medina y Álvarez (2003) en su informe, de su evolución a la historia política del país. Cualquier intento de sistematizar dicho proceso lleva a la conclusión de que el mismo es un claro reflejo de las tres grandes etapas del devenir político nacional, esto es: primero, la etapa de conquista y colonización (1498-1810); segundo, la etapa de construcción de la república(1811-1958); y tercero, la etapa de la democracia en sus dos fases: representativa o formal, entre 1958 y 1999, y la participativa, que nace con la promulgación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, el 20 de diciembre de 1999.

Para esta investigación, se hará un esfuerzo por sintetizar los extensos acontecimientos en cada una de esas etapas, considerando para ello los datos aportados en el informe de los autores mencionados.

- *Etapa de la Conquista y Colonización:* la historia de la educación superior en el país comienza después de la llegada de los europeos al continente americano, más concretamente en 1592, cuando un grupo de españoles residenciados en Caracas, ciudad fundada en 1567 y hoy capital del país, solicitó al rey de España la creación de una Cátedra de Gramática y un Colegio Seminario que sirvieran para la instrucción de sus hijos. Sin embargo, debido a que esta ciudad fue pronto azotada por pestes, piratas, gran precariedad económica, conflictos internos y un terremoto en 1641, sus habitantes no pudieron ocuparse de desarrollar esta idea, y por mucho tiempo sólo funcionó la Cátedra de Gramática (educación secundaria de esa época), como expresión de la educación más alta.

Quienes deseaban una formación universitaria debían viajar a Santo Domingo, Bogotá o México. Por lo costoso de hacer los estudios en lugares tan lejanos, la enseñanza superior quedó reservada para los hijos de las familias más acomodadas de los españoles y de los blancos criollos.

Después de innumerables diligencias ante la Corona española, el Rey Felipe V, mediante real cédula fechada en Lerma el 22 de diciembre de 1721, decretó la creación de una universidad a la cual un año más tarde el Papa Inocencio XIII le concedió el carácter de Pontificia. Y así, en el antiguo Seminario de Santa Rosa se instaló ese año la "Real y Pontificia Universidad de Caracas", la cual, de manera similar a otras de Hispanoamérica, no tenía otra misión que defender los intereses de la Corona y velar por la pureza de la religión católica, de cuya Iglesia dependía. En ella se enseñaban teología, leyes, medicina y artes, pero la formación eclesiástica era la misión más importante.

- *Etapa de la construcción de la República:* Una vez lograda la independencia del país, en la Universidad de Caracas se iniciaron cambios que fueron reemplazando el

modelo elitescos y eclesiástico, por la llamada universidad republicana, más dinámica, tolerante y científica. A mediados del siglo XIX la estructura académica de la Universidad Central se asemejaba bastante al modelo napoleónico, esto es, se había sustituido la estructura unitaria de la universidad colonial y la formación general que se daba en las Facultades de Artes, por un conjunto de Escuelas aisladas, cuya función primordial era la formación profesional especializada.

La segunda Universidad creada en Venezuela fue la de Mérida (hoy Universidad de los Andes), la cual nació a partir del Seminario de San Buenaventura, fundado en 1785 por el obispo Juan Ramos de Lora. Este seminario fue elevado al rango de Universidad por el gobierno español en 1808. La tercera fue la de Maracaibo, fundada en 1891 y la cuarta la de Valencia en 1892 (refundada como de Carabobo en 1958).

Durante la segunda mitad del siglo XIX, la inestabilidad política afectó la evolución del sistema educativo en su totalidad. Las universidades hacen un esfuerzo por salir del modelo exclusivista de las profesiones liberales y por articular más su misión con necesidades socioeconómicas del país. Y así, en este período, en la Universidad Central de Venezuela se crearon Facultades de Agronomía, Veterinaria, Economía, Arquitectura, Ciencias y Humanidades y Educación. Las Facultades más antiguas de Ciencias Jurídicas y Políticas, Ingeniería y Medicina, fueron modernizadas y se crearon los primeros Institutos de Investigación. En 1940 se dicta una Ley de Universidades que otorga cierta autonomía a estas instituciones (Morles, Medina y Álvarez, 2003).

Venezuela contaba con cinco millones de habitantes para el año de 1950 y sólo se encontraban funcionando tres universidades (Central, de Los Andes y del Zulia) y

un instituto superior de formación docente (el Instituto Pedagógico). En conjunto, en todas esas instituciones cursaban estudios unos 6.900 estudiantes.

- *Etapa democrática:* el régimen dictatorial del Gral. Pérez Jiménez es depuesto en enero de 1958 por una amplia coalición cívico-militar que decreta en diciembre de ese mismo año una Ley de Universidades bastante progresista. En ella se establece la plena autonomía universitaria y el principio de plena inviolabilidad de su recinto por parte de las fuerzas públicas.

Los años posteriores a la caída de esta dictadura se caracterizaron por otorgar gran prioridad a la educación, sector al cual se entendió como la mejor vía de movilidad social y económica, conformadora de una clase media profesional numerosa e influyente. Por eso, la educación primaria y media crecieron substancialmente en esta época y presionaron enormemente el crecimiento de la educación superior. Se concedieron mayores facilidades para el estudio al eliminar o reducir considerablemente los pagos por matrícula y se abrieron numerosas carreras y cursos nocturnos.

El informe de Morles et al. (2003), reporta que la matrícula estudiantil en educación superior se incrementó notablemente entre los años de 1958 y 1998, hasta el punto de que en 1950 era de apenas 6.900 estudiantes, en el 58 era de 11.000 y subió, treinta años después, en 1981, a 331.100 alumnos (esto es, se multiplicó por 48); en 1990 era de 513.000 (se había multiplicado por 74) y para el 2001 era de unos 770.000 estudiantes (o sea, 114 veces mayor).

La diversificación institucional y el crecimiento de la educación superior en esta etapa se ilustran todavía más si se observa que para 1957 se encontraban

funcionando sólo 6 instituciones de educación superior: 3 universidades nacionales, 2 universidades privadas y un instituto pedagógico. Para 1980, el conjunto estaba conformado por 91 instituciones. Para el año 2001, se contempla un conjunto de 145 instituciones de una impresionante heterogeneidad, destacándose el hecho de que el número de instituciones privadas supera al de las oficiales o públicas. Para el año 2005, en cuanto a universidades se refiere, hay 21 de carácter público (entre autónomas y experimentales) y 23 privadas, haciendo un total de 44 instituciones (OPSU, 2005). Un dato interesante es que desde 1958, inicio de la etapa democrática, hasta la actualidad no ha sido creada ninguna universidad autónoma.

2.4.3 De las Instituciones de Educación Superior.

La educación superior en Venezuela es un conjunto heterogéneo y poco articulado de instituciones que se han ido creando por razones muy diversas (presión social, razones políticas o intereses comerciales o religiosos), las cuales se pueden clasificar de muchas maneras, pero principalmente en función de dos dimensiones dicotómicas bien definidas, esto es: su *origen*(oficiales vs. privadas) y su *tipo*(universidades vs. institutos y colegios universitarios).

Tomando como base la publicación anual sobre oportunidades de estudios de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (2005), las instituciones de este nivel educativo en el país se clasifican en dos grandes categorías, por lo cual se habla a veces de un sistema binario de la educación superior, esto es: 1.- Universidades, y 2.- Institutos y Colegios Universitarios. Estas categorías (ver cuadro 11) se desagregan de la siguiente manera:

1. *Universidades*, las cuales, a su vez, son de tres tipos:
 - Universidades Nacionales Autónomas: son las instituciones que disponen de autonomía organizativa para dictar sus normas internas; autonomía

académica para planificar, organizar y realizar sus programas de investigación, docencia y extensión; autonomía administrativa para elegir y nombrar sus autoridades y designar su personal docente, de investigación y administrativo; y autonomía económica y financiera para organizar y administrar su patrimonio.

- Universidades Nacionales Experimentales: han sido creadas por el Estado venezolano con el fin de ensayar nuevas orientaciones y estructuras académicas y administrativas. Estas universidades pueden gozar de cierta autonomía determinada por las condiciones especiales de su experimentación educativa. Su organización y funcionamiento se rige por reglamentos dictados por el Ejecutivo Nacional (Artículo 10 Ley de Universidades).
- Universidades Privadas: fundadas por personas naturales o jurídicas de carácter privado, se rigen en lo académico por la Ley de Universidades, y para poder funcionar requieren de la autorización del Ejecutivo Nacional. Estas instituciones sólo pueden abrir aquellas facultades y carreras que sean aprobadas por el Consejo Nacional de Universidades (Artículo 173, Ley de Universidades).

2. *Institutos y Colegios Universitarios*: son instituciones especializadas en una o muy pocas áreas del conocimiento. Se agrupan en:

- Institutos Politécnicos: los cuales desarrollan programas teórico-prácticos en el campo de la ingeniería.
- Institutos Pedagógicos: se especializan en la formación de personal docente para los niveles de Educación Preescolar, Básica y Media Diversificada y/o Profesional.

- Institutos Universitarios de Tecnología: son instituciones que enfatizan la formación profesional práctica conducente a títulos de Técnicos Superiores en carreras cortas (dos y medio a tres años de duración) vinculadas al sector industrial.
- Colegios Universitarios: son instituciones de educación superior destinadas a la formación profesional en carreras de corta duración y permiten continuar estudios en niveles más avanzados en otras instituciones.
- Institutos Universitarios: son instituciones creadas para la formación de Técnicos Superiores en las diversas disciplinas requeridas para el desarrollo del país. Gran parte de estas instituciones son creadas por iniciativa privada.
- Institutos Universitarios Eclesiásticos: son instituciones de formación eclesial con rango universitario, creadas para capacitar profesionales para la acción religiosa con proyección social.
- Institutos Militares Universitarios: son instituciones destinadas a preparar oficiales de la Fuerza Armada Nacional.

Tabla 11

Clasificación de las Universidades, Institutos y Colegios del país antes del 2009

UNIVERSIDADES	INSTITUTOS Y COLEGIOS
Universidades Nacionales Autónomas	Institutos Politécnicos
Universidades Nacionales Experimentales	Institutos Pedagógicos
Universidades privadas	Institutos Universitarios de Tecnología
/	Colegios Universitarios
	Institutos Universitarios
	Institutos Universitarios Eclesiásticos
	Institutos Militares Universitarios

Esta clasificación ha sido superada por la realidad ante los siguientes hechos, a saber: los institutos pedagógicos oficiales fueron integrados en lo que hoy se llama la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), por lo cual continúan existiendo pero perdieron su personalidad jurídica; los institutos politécnicos oficiales fueron integrados en la Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre (UNEXPO); y algunos institutos de formación de oficiales de las fuerzas armadas se integraron en lo que hoy es la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada (UNEFA).

Resulta interesante que la Ley de Universidades vigente (aprobada en 1970), no define en forma substantiva y precisa lo que es una Universidad y, mucho menos, lo que es “educación superior”. Se puede apreciar en la Ley, la definición de Universidad como “fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre” (Artículo 1), y que son “instituciones al servicio de la Nación que deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia mediante la docencia, la investigación y la extensión”, lo cual dista mucho de ser una definición operativa que facilite el análisis (Morles et.al. 2003).

- Universidades autónomas: Este grupo está compuesto actualmente por seis macroinstituciones, a saber: la Universidad Central de Venezuela (UCV) en Caracas, la de los Andes (ULA) en Mérida y Táchira, la del Zulia (LUZ) en Maracaibo, la de Carabobo (UC) en Valencia y la de Oriente (UDO), conformada por una red de núcleos que cubre en la actualidad cinco Estados o provincias. En julio del 2002, además, el Ejecutivo Nacional otorgó plena autonomía a la Universidad Centro-Occidental Lisandro Alvarado (UCLA), de Barquisimeto.
- Universidades experimentales: Este grupo está conformado por instituciones que, por lo general, ofrecen un número pequeño de carreras y especialidades. La primera

de estas instituciones fue la Universidad de Oriente (UDO), creada en 1958 pero que adquirió autonomía posteriormente. En 1967 fue creada en Caracas la Universidad Simón Bolívar (USB) y en 1974, también en Caracas, la Universidad Simón Rodríguez (UNESR), la cual para el año 2001 se había convertido en una macro universidad. Posteriormente, fueron creadas la Universidad Experimental del Táchira (UNET), en 1974; la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ) en 1975; la Universidad Francisco de Miranda (UNEFM) en Coro en 1977; la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos, en San Juan de los Morros en 1977; la Universidad Nacional Abierta (UNA) en 1977; la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERBM) en 1982 en Maracaibo, y la Universidad Nacional Experimental de Guayana también en 1982, localizada en Ciudad Bolívar. En 1983 se creó la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), con sede principal en Caracas, institución que integró en su seno a los seis institutos pedagógicos del sector público. Otras universidades nacionales experimentales son: Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre (UNEXPO), Universidad Nacional Experimental Sur del Lago (UNESUR), Universidad Nacional Experimental de Yaracuy (UNEY), Universidad Nacional Experimental Politécnica de las Fuerzas Armadas (UNEFA), Universidad Nacional Experimental Marítima del Caribe (UMC), la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) y la Universidad Iberoamericana del Deporte (UID).

- *Universidades privadas:* Existen en la actualidad 26 universidades privadas de las cuales cuatro son patrocinadas por la Iglesia Católica y 22 por grupos laicos. Estas universidades cobran tarifas de inscripción y curso para las carreras que ofrecen.

En definitiva, se puede afirmar con Hernández (1986) que las universidades se van haciendo más funcionales en la medida en que van más allá de la mera acumulación de conocimiento que definía a la llamada universidad tradicional. Entre las funciones de

producción, se encuentran: la investigación, las tareas de elaboración informativa y la producción tecnológica, que constituyen verdaderamente, para este autor, las señas de identidad de la Universidad frente a otras instituciones educativas. Sin estas tareas de investigación y producción, la Universidad se reduciría a un simple centro de enseñanza de tercer nivel.

Por otra parte, la población que accede a la Universidad cada vez es mayor con respecto a la cohorte de edad y, en consecuencia, la diversidad de niveles en los conocimientos previos de los estudiantes se incrementa. Asimismo, y como consecuencia de la generalización de la enseñanza, cada día es mayor el número de estudiantes con algún tipo de discapacidad que acceden a los estudios universitarios, incrementado también la diversidad de asuntos que la Institución y su comunidad (docentes y empleados) deben afrontar.

2.4.4 La formación universitaria de las personas con discapacidad.

El Ministerio de Educación Superior (hoy denominado Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior y conocido bajo las siglas MPPES) de Venezuela, en el año 2002 elaboró un Reglamento Orgánico en cuyo Capítulo III, artículo 17 contempla, entre uno de sus aspectos, que las políticas estudiantiles formuladas deberán velar por el fortalecimiento de la atención al estudiante a fin de mejorar su calidad, equidad y pertinencia social. Aun cuando este Reglamento no hace mención explícita a la discapacidad, estos tres conceptos mencionados (calidad, equidad y pertinencia social), deberían tener repercusión en las políticas y normativas que se promulguen en las diferentes Instituciones de Educación Superior del país.

De más reciente data, en mayo del año 2004, este mismo Ministerio presentó un primer documento que se titula Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad (ver anexo 3); tiempo después se fijaron los Lineamientos sobre el

Pleno Ejercicio del Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad (ver anexo 2), en los cuales se expone, las directrices a seguir en la búsqueda de estructurar una política coherente en materia de estudiantes con discapacidad en educación superior. Ambos documentos fueron el fruto de múltiples reuniones sostenidas entre el Viceministerio de Políticas Estudiantiles y diferentes instituciones, organizaciones y universidades que tenían experiencias y conocimientos acerca del tema en cuestión.

La base filosófica de este primer documento fue tomada del marco legal de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999 y de la derogada Ley para la Integración de las Personas Incapacitadas del año 1993; asimismo se consideraron los siguientes documentos de carácter internacional: Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948; Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de 1993; Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción de 1998; Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad de 1999 y el Reglamento Orgánico del Ministerio de Educación Superior del año 2002.

De acuerdo al estudio llevado a cabo sobre los documentos previamente enumerados, el anterior Ministerio de Educación Superior determinó 19 lineamientos como acciones de base para la ejecución de las políticas correspondientes. Dichos lineamientos, por la importancia y pertinencia que revisten, son transcritos a continuación:

1. Establecer el marco normativo que defina las obligaciones de las Instituciones de Educación Superior (IES) y del Sistema de Educación Superior para garantizar el ejercicio pleno del derecho de las personas con discapacidad a una Educación Superior de Calidad sin admitir ningún tipo de discriminación. Esto implica el exigir al Consejo Nacional de Universidades, a las Universidades Nacionales Autónomas y Experimentales, a las Universidades Privadas, a los Institutos y Colegios Universitarios Públicos y Privados, la inmediata derogatoria de todos

aquellos reglamentos, resoluciones, acuerdos o decisiones que contradigan la normativa constitucional y legal vigente en materia de personas con discapacidad.

2. Garantizar el acceso de toda la población que aspira ingresar a la educación superior sin admitir ningún tipo de discriminación a las personas con discapacidad.
3. Propiciar la creación de condiciones estructurales de toda índole que permitan a los estudiantes con discapacidad desplazarse en igualdad de oportunidades.
4. Promover en la IES la creación de servicios de atención integral al estudiante con discapacidad tales como: Servicios de grabación, transcripción, impresión de textos, traslado, labores de interpretación a estudiantes con discapacidad auditiva, asesoramiento académico, psicológico, ayudas económicas, entre otros.
5. Impulsar el mejoramiento continuo del desempeño estudiantil de los estudiantes con discapacidad a través del apoyo permanente de las IES.
6. Garantizar la eliminación de las barreras arquitectónicas y comunicacionales en las IES.
7. Promover en las IES la incorporación de intérpretes a fin de garantizar que estudiantes con discapacidad auditiva y visual (sordo ciegos) puedan comunicarse fácilmente.
8. Garantizar las condiciones para la incorporación de las personas con discapacidad en actividades deportivas, culturales y recreativas en igualdad de condiciones y según sus aptitudes, intereses y capacidades.
9. Garantizar el acceso a la información por parte de los estudiantes con discapacidad en la Educación Superior.

10. Garantizar que las Instituciones de Educación Superior establezcan las condiciones necesarias para que la población estudiantil con discapacidad pueda incorporarse en actividades tales como prácticas profesionales, pasantías, becas-trabajo en igualdad de oportunidades y conforme a sus habilidades, aptitudes y méritos.
11. Propiciar la generación de espacios de formación y capacitación en diversas áreas vinculadas con la discapacidad y de capacitación de docentes en la atención a estudiantes con discapacidad y en el empleo de estrategias didácticas adecuadas.
12. Promover la dotación de recursos tecnológicos y de ayudas técnicas a la persona en las IES tales como impresoras Braille, computadores, software especiales, entre otros; y bastones, grabadores, prótesis auditivas, sillas de ruedas, que permitan a los estudiantes con discapacidad actuar independientemente y lograr el mejoramiento continuo de su desempeño estudiantil.
13. Promover en las IES espacios de sensibilización como elemento necesario para abordar el conocimiento y la visibilidad de la exclusión social.
14. Promover actividades de investigación y extensión vinculadas al campo educativo y a las diversas áreas vinculadas con la discapacidad.
15. Fomentar la participación voluntaria de miembros de comunidades de Educación Superior en el apoyo a las personas con discapacidad.
16. Crear servicios de defensoría de los derechos de las personas con discapacidad y en contra de la discriminación.
17. Apoyar la organización e integración de los estudiantes y demás miembros de las comunidades con discapacidad, así como garantizar su participación en la toma de decisiones.

18. Garantizar orientación vocacional para las personas con discapacidad basada en los principios de igualdad y no discriminación.
19. Propiciar la participación intergubernamental e intersectorial que garantice la atención interdisciplinaria de la población de personas con discapacidad en la Educación Superior, en especial con FAMES, la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, el CONAPI, el Ministerio de Salud y Desarrollo Social, el Fondo Único Social, las autoridades regionales y municipales, las instituciones privadas que trabajan en el área y las asociaciones representativas de las personas y de los estudiantes con discapacidad.

En enero del año 2007 se aprobó la Ley para las Personas con Discapacidad (ver anexo 1). En dicha Ley se contempla todo un articulado que va desde la definición de la discapacidad hasta la creación de un organismo que deberá regular el cumplimiento de lo establecido en la Ley, los lineamientos para el acceso a los espacios físicos, la educación, las ayudas técnicas, el trabajo y transporte. Se incluye también el establecimiento de un registro nacional de personas con discapacidad.

En el mes de julio de ese mismo año, el MPPES aprobó la Resolución Nro. 2.417 titulada “Lineamientos sobre el pleno ejercicio del derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad” (ver anexo2). En dicha resolución se recoge una serie de artículos que reglamentan la inclusión, integración y acceso de estudiantes con discapacidad a la Educación Superior; asimismo determina los tiempos permitidos para que las instituciones de Educación Superior ejecuten las modificaciones arquitectónicas, tecnológicas y curriculares establecidas en los mismos lineamientos.

En la práctica, los conceptos e indicaciones que se establecen en esos lineamientos no se reflejan en las instituciones ni en quienes deben hacerlos cumplir. Existe un divorcio

entre lo que está escrito en la serie de leyes, normativas y reglamentos que se han elaborado o propuesto y la realidad que se vive y palpa día a día en el país. Las universidades no escapan a esta realidad y los estudiantes con discapacidad hoy en día deben sortear dificultades, desde las que existen para el acceso a los espacios físicos de las instituciones universitarias, a la tecnología y a la información, hasta las barreras actitudinales, ya que todavía permanecen en las mentes de quienes tienen a su cargo impartir el conocimiento, prejuicios y conceptos errados sobre la discapacidad, expresados en la conducta de docentes y directivos que obstaculizan el estudio, la permanencia y el egreso de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior de todo el país.

La importancia de contar en la actualidad con una evaluación de las acciones emprendidas por las universidades venezolanas para garantizar el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad, desde los propios actores sociales de las Universidades, a saber: autoridades académicas o expertos en el tema y los estudiantes con discapacidad, es el planteamiento de esta investigación, emprendida con la finalidad de conocer lo que ocurre en lo interno de las universidades en relación al tratamiento del marco legal que regula el acceso y permanencia dentro del sistema de educación superior de la población con discapacidad.

2.5. Inclusión en la Educación Superior.

Referencia obligatoria en este tema constituye el Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe adscrito a la UNESCO (IESALC-UNESCO, 2005), debido a su constante preocupación en los temas de educación superior y más específicamente por los diversos estudios que los países de América Latina y del Caribe han realizado en torno a la integración de las personas con discapacidad en la Educación Superior. Como producto de la revisión de los reportes presentados por los países sobre el estado en que se encuentran las universidades, en cuanto a la inclusión e integración de la población estudiantil con discapacidad, se exponen algunos de los aspectos comunes y más relevantes dignos de destacar:

1. Se cuenta con un marco legal que determina la no discriminación y la inclusión de personas con discapacidad a la Educación Superior.
2. La información estadística sobre la población de estudiantes con discapacidad que cursa estudios superiores o no existe o, si los hay, son datos poco confiables. Por lo tanto, deben emitirse las directrices necesarias para incluir las preguntas consensuadas en las encuestas para el censo, así como para incluir en los registros de matrícula (planillas de inscripción) datos pertinentes que aporten conocimiento acerca de esta población.
3. Los estudios de caracterización de la población universitaria con discapacidad se encuentran ausentes, y los que existen se limitan a los datos demográficos elementales como edad, sexo, condición socioeconómica y distribución en las carreras.
4. Se reporta heterogeneidad en los procesos de admisión en las universidades de un mismo país; esto en parte debido a la inexistencia de un organismo rector que establezca de manera clara y consensuada las directrices generales y básicas que reglamenten los procesos de admisión a la Educación Superior.
5. Existen restricciones de importancia que dificultan el acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad en el sistema de Educación Superior.
6. Las universidades no cuentan con políticas explícitas que fomenten la inclusión e integración de las personas con discapacidad.
7. Se refleja una actitud negligente por parte de las autoridades universitarias, que genera una débil voluntad institucional para abordar con decisión y asumir acciones a fin de adaptar las instalaciones físicas y los servicios, además de adquirir la tecnología necesaria para garantizar la integración y permanencia de las personas con discapacidad.

8. Las experiencias que en materia de integración a la Educación Superior se reportan son aisladas, escasas, concentradas en las universidades de las grandes ciudades, desintegradas y respondiendo a iniciativas individuales o personalizadas, y no a políticas gubernamentales comunes que reúnan y regulen todos los recursos económicos, profesionales e institucionales en pro de la integración.
9. Se hace necesario la unificación de términos en materia de discapacidad a fin de poder realizar los estudios comparativos y hablar un lenguaje común. Existe consenso para adoptar el marco de referencia de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF), la cual ya es usada por algunos países en sus investigaciones.
10. Otro aspecto que resulta imprescindible es el que se refiere a las adaptaciones curriculares en todos los niveles de educación. No obstante, en el caso de la educación superior, se reporta lentitud y resistencia para la ejecución de esas adaptaciones; es por ello que en los planes de acción, políticas o programas dirigidos a la inclusión e integración de las personas con discapacidad al sistema de Educación Superior, se contempla el establecimiento de mecanismos para la sistematización e impulso de las innovaciones pedagógicas y nuevos modelos de trabajo que incidan favorablemente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las personas con discapacidad.
11. El reporte de la existencia de espacios para la investigación y la sensibilización de actitudes en la comunidad general y universitaria docente y administrativa, hacia las personas con discapacidad, se encuentra ausente o es escasa.
12. La ausencia en las universidades de unidades o servicios de apoyo específicos para la población con discapacidad, conformados por profesionales de la psicología, educación y técnicos. En dichas unidades o servicios deben funcionar los siguientes programas: asesoramiento; préstamo de ayudas técnicas y voluntariado; sensibilización e información a la comunidad; desarrollo de sistemas de apoyo para

la docencia; líneas de investigación; eliminación de las barreras arquitectónicas; relaciones con otros organismos e instituciones nacionales e internacionales.

Es importante reconocer la preocupación de la UNESCO por las necesidades educativas especiales, manifestado en sus programas “Educación para todos” y “Educación inclusiva para todos” desarrollados en el año de 1994, expuestos en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad* y ratificados en el *Foro Mundial de Educación* efectuado en el año 2000 en Senegal, bajo la supervisión del IESALC-UNESCO. Más recientemente, en la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) (ver anexo 4), celebrada del 4 al 6 de junio de 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, bajo los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con la colaboración de los gobiernos de Brasil, España, México y Venezuela, han participado presencialmente más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional: directivos, profesores, investigadores, estudiantes, funcionarios administrativos, representantes de gobiernos y de organismos nacionales, regionales e internacionales, de asociaciones y redes y otros interesados en Educación Superior.

Esta Conferencia ha contribuido a identificar los principales planteamientos de América Latina y el Caribe ante la Conferencia Mundial de Educación Superior, prevista para el año 2009, así como las ideas-fuerza para la consolidación, expansión y creciente calidad y pertinencia de la Educación Superior en la región.

La CRES 2008 se realiza a 10 años de la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998), a 12 años de la Conferencia Regional de la Habana (1996) y a los 90 años de la Reforma de Córdoba, cuyos principios constituyen hoy orientaciones fundamentales

en materia de autonomía universitaria, cogobierno, acceso universal y compromiso con la sociedad.

Entre los aspectos considerados en la Declaración de la CRES, se destacan por su tratamiento de la Educación Superior en referencia a la diversidad, los contemplados en el literal C, numerales 2 y 4, que se citan a continuación:

2.- Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas, y resulta imprescindible para la integración a la Educación Superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad, y otras poblaciones carenciadas o vulnerables.

4.- Dar satisfacción al aumento de las exigencias sociales por Educación Superior requiere profundizar las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes (becas, residencias estudiantiles, servicios de salud y alimentación, tanto como el acompañamiento académico), destinados a permitir su permanencia y buen desempeño en los sistemas. (Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008: 3)

Los elementos contemplados en el contenido de la Declaración y, específicamente, de la cita anterior, hacen posible sustentar los objetivos emprendidos por esta investigación, estos son: evaluar las prácticas o acciones emprendidas por las universidades que midan su crecimiento en políticas para garantizar el acceso y permanencia en condiciones de

equidad y calidad; de igual manera, medir el grado de satisfacción con los servicios de apoyo ofertados para los estudiantes con discapacidad.

Como producto de esta preocupación, los países han realizado estudios y rendido informes sobre la inclusión e integración de la población con discapacidad en la educación superior en sus respectivas Instituciones, permitiendo tener una visión actual y real de la situación en la América Latina y en el Caribe.

Entre los varios estudios destaca el realizado en el país por Pestana (2005) para Venezuela, pero existen informes similares para cada país de la región. IESALC publica además en su página Web las Observaciones para la Formulación de Políticas Inclusivas en la Educación Superior, la Guía de Accesibilidad y la Declaración Final del Seminario Regional sobre el Acceso de las personas con Discapacidad, realizado en Caracas el 12 y 13 de diciembre del año 2005.

Del informe de Pestana (2005) se tomarán algunas de sus conclusiones como producto del diagnóstico de las condiciones para el ingreso de personas con discapacidad, para el desempeño de los estudiantes con discapacidad y de las acciones emprendidas por las Instituciones de Educación Superior para favorecer la integración de esta población estudiantil. Es así como la autora destaca:

Las instituciones de educación superior desconocen el marco jurídico de protección y derechos de las personas con discapacidad.

Desconocen la matrícula de estudiantes con discapacidad y no cuentan con criterios definidos para calificar la discapacidad.

No existen registros precisos de la población con discapacidad en Venezuela, pues existen diversas cifras en cuanto al número de personas con discapacidad, las cuales presentan grandes diferencia entre sí. Y tampoco se encontraron estudios que analicen las

condiciones socioeconómicas de esta población. Por lo cual no se conoce con exactitud las condiciones de vida de las personas con discapacidad en Venezuela.

Las Instituciones de Educación Superior venezolanas no garantizan la permanencia y el buen desempeño de los estudiantes con discapacidad, ya que no disponen de condiciones idóneas en cuanto a infraestructura adecuada, personal docente y administrativo capacitado y sensible en el trato y atención a esta población; también carecen de programas de apoyo en cuanto al uso de tecnologías y dotación de ayudas técnicas que faciliten la prosecución académica de estos estudiantes (Pestana, 2005: 94 y 95).

Finalmente, Pestana reconoce que a pesar de las pocas condiciones favorables para el logro de la integración de personas con discapacidad a la Educación Superior, algunas Instituciones han promovido acciones dirigidas hacia la creación de ámbitos y condiciones que garanticen el ingreso, la permanencia y un mejor desempeño del estudiante con discapacidad.

Un trabajo reciente sobre la evaluación de las universidades y el tema de la discapacidad, que ha servido de ejemplo para la investigación actual, se recoge en el informe titulado Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad (Peralta, 2007), cuyo objetivo fue analizar la situación de los estudiantes con discapacidad en las universidades de España durante el periodo 2004-2005, a fin de identificar los principales problemas en cuanto al acceso y la permanencia. Como resultado de ese estudio, se generaron propuestas para garantizar el Principio de Igualdad de Oportunidades (PIO), la no discriminación y la accesibilidad de los universitarios con discapacidad.

El informe de Peralta (2007) obtuvo datos de diversas fuentes, tales como: las universidades privadas y públicas del país, un grupo de expertos en el tema de la

discapacidad y de las organizaciones agrupadas en el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). Dada su pertinencia para la presente investigación, se expondrán los resultados obtenidos respetando los aspectos tratados por el autor.

En cuanto a las cifras de estudiantes con discapacidad que cursan en las universidades, los datos reflejaron que las personas con discapacidad acceden en menor medida a los estudios universitarios que sus coetáneos y representan el 0,5% del alumnado universitario. Asimismo, el tránsito desde la Educación Básica a la Universidad para las personas con discapacidad se da en menor número respecto al resto de la población.

En cuanto al marco legal y a las políticas públicas, el informe recoge toda la legislación que toca el tema de la discapacidad, mencionando la legislación acogida por España a partir de su Constitución del 6 de diciembre del año 1978. De la normativa legal se subraya lo que compete a las universidades específicamente, especialmente: la adaptación de las pruebas de ingreso y de acceso al currículo, la gratuidad de la enseñanza y las cuotas de reserva de cupos. Con relación a lo primero, se concluye la relativa ausencia de normativas o estatutos que regulen las adaptaciones de las pruebas de ingreso. Por otra parte, existen algunas adaptaciones de acceso al currículo que tienen que ver con contenidos no medulares de las asignaturas, tales como: modificaciones en los aspectos organizativos (modificación del aula), en la forma de evaluación y el apoyo con ayudas técnicas. Sin embargo, estas dependen aun en gran medida de la voluntad del profesorado o autoridades, e incluso de los propios estudiantes con discapacidad.

Respecto a la gratuidad de la enseñanza, se reporta el aumento significativo de becas y otras ayudas para el estudio, aun cuando ese aumento no ha sido para la población de estudiantes con discapacidad exclusivamente. Sin embargo, las universidades públicas de España contemplan la gratuidad de la enseñanza para personas con discapacidad, condicionándola al grado de discapacidad y al límite de ingresos. Por otra parte, la

aplicación de la exención está contemplada, bien sea en las primeras matrículas o en todas. En conclusión, no existe homogeneidad en el tratamiento legal del tema de las exenciones en los reglamentos de las universidades españolas que fueron evaluadas para este informe.

La accesibilidad tanto a los espacios físicos como a los diversos entornos de tecnologías de la información y comunicación, transporte y servicios ha sido tratada en los últimos años por insistencia de diversas entidades pertenecientes a los ámbitos público y privado; sin embargo, aclara Peralta en su informe (2007), existen insuficiencias en el tratamiento de la accesibilidad universal en algunas de las universidades evaluadas, mientras que en otro grupo importante se han realizado avances en estas áreas. La mayores dificultades se hayan en el desarrollo de los entornos virtuales y tecnológicos, los cuales aún permanecen inaccesibles para las personas con discapacidad.

La presencia de servicios de apoyo para el estudiante con discapacidad en las universidades españolas ha sido significativa, así como el voluntariado específico que acompaña y apoya al estudiante. Por otra parte, el informe reporta la existencia de muy pocas organizaciones de estudiantes o egresados universitarios con discapacidad.

En cuanto a la presencia en el currículo de asignaturas y/o carreras sobre el tema de la discapacidad, y de la promoción de líneas y programas de investigación en las universidades españolas, el informe menciona la existencia de 213 carreras de pregrado o “titulaciones” cuyo contenido curricular se relaciona con la discapacidad. Señala Peralta (2007). La relevancia que adquiere el abordaje de la discapacidad en los estudios del tercer nivel, es decir, maestrías y doctorados; contando las universidades españolas para el momento del informe con más de 100 postgrados que tratan de manera específica los temas de la discapacidad.

Las áreas relacionadas con los trastornos del aprendizaje, la psicopedagogía y la salud tienen mayor presencia en los planes de estudio universitarios de las universidades españolas. Refiere Peralta (2007) que en los estudios de postgrado es posible encontrar un significativo desarrollo en el tratamiento de los ámbitos de los sistemas de comunicación aumentativos y alternativos, la infoaccesibilidad, la tecnología de la información y la comunicación dentro del diseño para todos y la accesibilidad universal; temas éstos que forman parte también de los programas de investigación.

Finalmente, el informe de Peralta (2007) expone una serie de propuestas de acción para garantizar la igualdad de oportunidades, no discriminación y la accesibilidad universal a las personas con discapacidad, generando una serie de recomendaciones para cada una de las áreas objeto de revisión. Reconoce, asimismo, las acciones positivas presentes en las universidades españolas, que facilitan el acceso y la integración del estudiante universitario con discapacidad.

En Venezuela existe un trabajo de reciente presentación en el cual se evaluó una de las universidades nacionales autónomas en cuanto a la efectividad de su desempeño en materia de estudiantes con discapacidad; entendiendo como efectividad el ingreso de estudiantes con discapacidad desde 1988 hasta el primer trimestre del año 2008, y las condiciones de estudio de los mismos (Ancidey, 2008).

Como resultado de esta investigación, el autor reporta que el porcentaje de estudiantes con discapacidad no superó el 0,28%, no cumpliendo con los valores esperados del 4% en relación a la matrícula existente ni en cuanto a los nuevos inscritos para el período que cubrió esta investigación.

En cuanto a las condiciones de estudio de la población de estudiantes con

discapacidad en la Universidad objeto de estudio, Ancidey (2008) reporta la existencia de tres entidades que ofrecen servicio específico a los estudiantes con discapacidad, pero la asistencia de estos estudiantes a dichos servicios no está registrada formalmente, como tampoco lo está por parte del resto de los servicios estudiantiles de la Universidad. La ausencia casi total de equipos y servicios de tecnología adaptados para el uso de personas con discapacidad se manifiesta con la existencia de sólo una Unidad o Red Social para toda la Universidad, cuyo funcionamiento limitado cuenta con los programas Jaws, Dragon Natural Speaker y amplificadores de pantalla.

Respecto a la presencia de asignaturas en carreras de pregrado y postgrado en materia de discapacidad, sólo se reportó una asignatura de carácter electivo en la Escuela de Psicología de la Facultad de Humanidades y Educación. Sin embargo, las líneas de investigación en esta materia se han ido incrementando progresivamente, registrando el autor¹⁷ investigaciones, siendo la mayoría de ellas ejecutadas por estudiantes del pregrado.

En relación al tema de accesibilidad universal, Ancidey (2008) no reportó logros significativos en los ámbitos arquitectónicos, de espacios físicos, transporte ni en el acceso a los ambientes tecnológicos. Tampoco se registraron modificaciones curriculares nucleares o periféricas como medidas de discriminación positiva. En este sentido, es justo señalar que la autora del presente trabajo de investigación conoce de adaptaciones curriculares que no modifican contenidos claves o medulares de las asignaturas, realizadas por algunos profesores en carreras donde cursan estudios alumnos con discapacidad motora, sensorial visual o auditiva y con síndrome de Asperger. Las adaptaciones en cuestión atienden a la presentación del contenido de las asignaturas, la modalidad de evaluación y el tiempo de presentación de las mismas, así como la distribución del espacio físico del aula, considerando la discapacidad.

Se puede advertir, como sostiene Cortázar (2002), la necesidad que adquiere la

dimensión evaluadora en el análisis de los procesos educativos, incorporando criterios de calidad de la educación como eje irrenunciable, la equidad, la igualdad de oportunidades, la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la accesibilidad; criterios que no se contemplaban en el pasado en el campo de la educación. Para poder afrontar los requerimientos planteados, la Universidad se levanta como un sistema complejo en vista de la demanda de flexibilidad, competencia, pertinencia, capacidad innovadora y organizacional necesaria para adaptarse a las nuevas exigencias sociales.

Se describirán las características y dimensiones de la calidad relacionándolos al ámbito de la Universidad. Siguiendo a Cortázar (2002), el concepto de calidad lleva implícito su carácter relativo, dinámico, multidimensional, social y político. El carácter relativo hace referencia al nivel de deseabilidad de determinados atributos amparados en el universo de creencias, valores, ideologías e intereses expresados por las personas en determinados momentos sociohistóricos; se deriva, entonces, ese carácter relativo porque la calidad tiene diferentes significados para distintas personas en contextos sociohistóricos diversos.

La segunda característica de la calidad como un concepto dinámico y variable hace referencia a su dependencia temporal, lo cual no la restringe al hecho de que puedan existir valores universales consensuados entre los hombres y mujeres, como la tolerancia, el respeto a la vida y a la diversidad, el reconocimiento de los derechos de los educandos. Valores que se encuentran expresados en los diferentes documentos, declaraciones de derechos y demás pronunciamientos de organismos multinacionales, pero que sin embargo:

...su concreción real se ve limitada por el grado de articulación de las redes sociales, del nivel de desarrollo de los pueblos y del impacto que juegan las creencias en el desenvolvimiento del orden social. De ahí que como concepto complejo la calidad en educación conforme un concepto en continua evolución de naturaleza convergente y ascendente. Convergente al aglutinar

consenso y voluntades. Y ascendente, pues lo que para unos puede ser un logro tan recurrente que llegue a formar parte del orden común, para otros, puede conformar, por la fuerza de las circunstancias, una utopía iluminadora que inspire y movilice a la acción (Cortázar, 2002:36).

La calidad como multidimensional hace alusión a lo variado de los elementos y factores que confluyen en el hecho educativo, a la amplitud de los objetivos, funciones y misiones que se le adjudican; entonces, dependiendo del esquema axiológico que domine y del centro de atención de los evaluadores, se podrá deducir a qué aspecto se asocia la calidad: si al nivel de desempeño, al desarrollo de competencias y actitudes, al grado de adecuación y eficiencia de los procesos y/o al impacto que generan los resultados.

Lo social y lo político se relacionan con lo ético de las decisiones universitarias, puestas en juego sobre aspectos puramente técnicos pero con basamento en muchos casos filosóficos, definiendo las acciones sociales a emprender. Es así como en el hecho educativo confluyen elementos políticos y componentes éticos de manera desigual, determinando los reglamentos o resoluciones y normativas a seguir en cuanto a temas como el que ocupa en este trabajo, el de la discapacidad.

Al respecto, Alcantud (2010) refiere en su Memoria de Cátedra el creciente interés por revisar la calidad de las universidades, calidad cuya expresión no sólo está colocada en el ejercicio docente en sí mismo y en la formación de los profesores, procurando su actualización en estrategias psicopedagógicas y didácticas en general sino también en los currículos o programas de enseñanza, en el perfil del estudiante que ingresa y egresa, en la infraestructura y en los Servicios que la Institución presta hacia lo interno y externo de ésta.

La calidad, citando a Alcantud (2010):

Se define por muchos elementos contextuales interrelacionados. Dependiendo del entorno de un determinado sistema o cometido institucional y de todas las funciones y actividades que producen en la institución (calidad del personal docente, de los programas, de los estudiantes, así como de la infraestructura y del entorno universitario) cualquier evaluación de la calidad universitaria, que sólo se refiera a algún aspecto en particular, sin tener en cuenta la globalidad, podría resultar incompleta (p.61).

El concepto de calidad que expone Alcantud resalta el carácter multidimensional y relativo del mismo, por lo cual toda evaluación de la calidad de la Universidad debería considerar a los actores sociales y políticos junto a los procesos contextuales que los acompañan y con los cuales se relacionan.

Retomando a Cortázar (2002), y de acuerdo con lo expuesto por Alcantud (2010), las dimensiones contempladas en el concepto de calidad aquí compartido son cuatro: la calidad como uso eficiente de los recursos, como adecuación con los fines y propósitos, como valor añadido y, por último, como perfeccionamiento continuo. Brevemente, se expresarán unas líneas de cada una de estas dimensiones, sólo para poner al lector en sintonía con el sustento del modelo de evaluación y análisis de los datos, asumido para esta investigación.

En cuanto a la primera dimensión, la calidad es entendida como la excelencia en correlación con el cumplimiento de ciertos estándares o con el control científico y riguroso de los procesos según determinados criterios. Entonces sería entendida como el prestigio y reconocimiento en el cumplimiento de las cosas bien hechas, esto es, la tendencia hacia la excelencia.

La segunda dimensión del concepto de calidad es entendida como la pertinencia de lo que se enseña y aprende, tanto en lo individual como en lo social. Los contenidos responden a lo que las personas necesitan para desarrollarse como individuos, intelectual, afectiva, moral y físicamente, y es pertinente para su desempeño en la sociedad. Esta dimensión da cuenta de cómo los programas y servicios que ofrecen las universidades responden a las necesidades de la población; asimismo, en qué medida se adecuan los procesos y los propósitos entre los fines educativos que la Institución define en su marco legal y la acción emprendida en la práctica. El foco de esta dimensión, en otras palabras, está en que los educandos aprendan en su paso por el sistema y no sólo se limiten a asistir a sus aulas.

La calidad como valor añadido es la tercera dimensión desarrollada por Cortázar (2002), entendida como el ofrecimiento a los estudiantes de un adecuado contexto físico para el proceso de enseñanza-aprendizaje, el contar con docentes formados y preparados para la tarea de enseñar, contar con adecuados materiales de estudio y los apoyos tecnológicos para el acceso a la información. En otras palabras, la calidad se entendería como el proceso y los medios que la Institución les brinda a los estudiantes para el desarrollo de su experiencia educativa.

La última dimensión hace alusión a los aspectos actitudinal, motivacional y conductual que confluyen para que las tareas se realicen sin el necesario control externo. Esta dimensión da cuenta del desarrollo y mejoramiento continuo de la Institución en su búsqueda de transformación y actualización frente a las exigencias de los nuevos tiempos.

La experiencia acumulada sobre el tema de la discapacidad por las universidades, principalmente las públicas pero también privadas, proporciona un valioso aporte para este proceso de evaluación institucional adaptado a las distintas realidades, en vista de que permite ensayar modalidades integradoras de evaluación que contribuyan a su progresiva

instrumentación y sistematización.

Manteniendo presente las características y dimensiones del concepto de calidad aquí brevemente desarrolladas, se establece un modelo de evaluación que pretende adecuarse a un conjunto heterogéneo de instituciones, con sus objetivos, estructuras y modelos de funcionamiento. El modelo de evaluación institucional asumido para este estudio toma aspectos de lo expuesto por Cortázar (2002), y amerita incluir múltiples factores para poder acercarse a la representación de las características que tipifican cada una de las instituciones en su conjunto. Dicho modelo de evaluación institucional combina el uso de los indicadores de rendimiento dentro del modelo de evaluación interna.

La elección de este modelo se fundamenta en la creencia de la autora en la combinación de criterios cualitativos y cuantitativos en la recolección y análisis de datos; ya que el uso exclusivo de criterios cuantitativos simplifica procesos diversos y heterogéneos, en los que una cifra puede esconder más información de la que muestra o bien puede distorsionar la realidad en función de determinados intereses tácitos o explícitos.

El modelo en cuestión podría ser definido siguiendo a su autor como:

...un método que tiene como propósito suscitar la autorreflexión entre los integrantes de la institución, con el fin de clarificar y precisar los alcances de las metas que se proponen, determinar la probidad en el uso de los recursos, la adecuación de los medios empleados a los fines que persigue la institución, así como constatar si los resultados obtenidos se compaginan con los esfuerzos puestos en acción y los planes previamente diseñados (Cortázar, 2002: 50-51).

El modelo combinado de evaluación institucional de esta investigación acepta el uso de los indicadores generales tal y como los entiende Rodríguez (1999), como

reveladores del conjunto de creencias y juicios con respecto a la calidad de los servicios que ofrece la Institución. En otras palabras, estos indicadores generales miden la situación de la Universidad con relación al grado de satisfacción del estudiante con discapacidad sobre esos servicios. Asimismo, se asumen indicadores de adecuación porque miden la forma cómo las Instituciones responden a las políticas y expectativas señaladas por los gobiernos, e indicadores de logros institucionales a través de los cuales se refleja el cumplimiento de las metas propuestas.

Este modelo de evaluación institucional interna, combinado con indicadores de rendimiento (generales, de adecuación y de logros), cumple con los fines planteados en esta investigación proponiéndose, en consecuencia, como:

Objetivo general:

Analizar la situación del estudiante universitario con discapacidad y las acciones emprendidas por las universidades venezolanas en cuanto al acceso, la integración y el marco legal, durante el período 2009-2010.

Y como

Objetivos específicos:

1. Identificar las acciones emprendidas por las universidades venezolanas, dirigidas a lograr el acceso, la integración y la permanencia de los estudiantes con discapacidad.
2. Analizar las acciones emprendidas por las universidades y la evaluación de las mismas realizadas por los estudiantes con discapacidad que conforman la muestra de este estudio.
3. Describir la situación actual en cuanto al acceso, la integración y el marco legal en las universidades venezolanas, durante el período 2009-2010.

3.- MARCO METODOLÓGICO REFERENCIAL

3.1 Alcance de la investigación.-

Se trata de una investigación descriptiva porque se propone conocer grupos homogéneos de fenómenos, utilizando para ello criterios sistemáticos, permitiendo poner de manifiesto su estructura y comportamiento (Sabino, 2000). La investigación descriptiva refiere e interpreta lo que es, así como hechos que han ocurrido; el investigador no manipula ni ordena variables, en tanto que sí lo hace en el caso de los métodos y el modo como analiza los datos. Para Best (1978), el proceso de investigación descriptiva:

...rebasaba la mera recogida y tabulación de los datos. Supone un elemento interpretativo del significado o importancia de lo que se describe. Así, la descripción se halla combinada muchas veces con la comparación o el contraste, implicando mensuración, clasificación, análisis e interpretación (p. 91)

Es importante resaltar que la simple descripción de lo que es, es decir, de lo que ocurre en el ahora, no representa todo el proceso de la investigación descriptiva. Ésta no está completa hasta que los datos se encuentren organizados, analizados y de ellos se hayan derivado conclusiones significativas. La base de estas conclusiones descansa sobre comparaciones, contrastes o relaciones de diferentes especies.

Los estudios descriptivos tienen como valor su utilidad para mostrar con precisión las dimensiones de un fenómeno, contexto o situación; especificar las propiedades, características y perfiles de comunidades o procesos, en otras palabras: recolectan, miden y evalúan dimensiones o aspectos del fenómeno a investigar (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2008).

Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos que aporta, siendo su objetivo: “observar y cuantificar la modificación de una o más características en un grupo, sin establecer relaciones entre éstas” (Arias, 2004, p.23). Es así como cada característica se analiza de forma independiente y no se formulan hipótesis porque, en los estudios descriptivos, los objetivos principalmente colocan el énfasis en la descripción de las características y en la determinación de la frecuencia con la que algo ocurre (Selltiz & Jahoda, 1967).

En esta investigación se describen y analizan las condiciones actuales en las que se encuentran las universidades, en cuanto a las acciones emprendidas para lograr el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad. Para ello, la situación es abordada desde cada una de las variables independientes ubicadas en tres grandes áreas, a saber: marco legal y políticas públicas, accesibilidad e integración.

3.2 Diseño de la investigación.-

El tipo de diseño de esta investigación es mixto, esto es, cuantitativo y cualitativo, no experimental y transversal; ya que se centra en la evaluación de un fenómeno o contexto para determinar la relación entre un conjunto de variables en un momento específico del tiempo. Asimismo, este diseño de investigación se adecúa a los objetivos propuestos para este estudio porque permite un mayor acercamiento a las variables formuladas y como consecuencia, mayor validez externa, lo cual significa una posibilidad de generalizar los resultados a otras situaciones comunes (Hernández Sampieri y cols.2008).

Siguiendo a Sabino (2000), la recolección de los datos de forma directa de la realidad, determina que ésta sea una investigación de campo. Estos datos son llamados primarios, porque son datos originales, de primera mano. En este estudio, los datos fueron tomados de lo expresado por los actores sociales principales, que son: los estudiantes con discapacidad y una autoridad de cada universidad. Los datos obtenidos de estos actores

sociales en su ambiente natural, garantiza un mayor nivel de confianza para el conjunto de la información obtenida y permite, siguiendo a Sabino (2000), la seguridad por parte del investigador, de las verdaderas condiciones en que ha conseguido sus datos, haciendo posible su revisión en el caso de dudas acerca de su calidad.

3.3 Participantes.-

3.3.1 Población

La población de este estudio, estuvo constituida por todos los estudiantes con discapacidad que se encontraban cursando estudios en las universidades para el período 2009-2010 y cuyo número real se desconoce debido a la ausencia de registros adecuados. Se conoce la existencia de 157 estudiantes en estas condiciones, que se encontraban cursando estudios en 19 universidades del país. Es así como se administró un cuestionario por Institución, a una persona conocedora del tema de discapacidad, para un total de trece autoridades de las 19 universidades quienes dieron respuesta a este cuestionario. Las Instituciones Universitarias en el país suman un total de cuarenta y nueve (49) universidades, clasificadas en: seis (6) Universidades Autónomas, diecisiete (17) Universidades Experimentales y veintiséis (26) Universidades Privadas. Es importante señalar que estas cifras fueron proporcionadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior para el momento de la realización de este trabajo. La tabla 8 muestra la distribución de las Universidades, considerando su clasificación en autónoma, experimental o privada, la cifra de estudiantes encuestados en cada una de las Instituciones que conformaron la muestra, y la última columna señalasi se encuestó a una persona conocedora del tema en esa Institución.

Cabe señalar que se comparte el criterio expuesto por Alcantud (1997), el cual sostiene que la población estudiantil con discapacidad que accede a los estudios universitarios puede considerarse como emergente debido, por una parte, a la ausencia de registros en la matrícula, posibilitando la diferenciación para cuantificarlos como una forma

de discriminación positiva y, por otra parte, a la deserción o al no intento de continuar sus estudios universitarios por temores diversos, a saber: el no encontrar en la universidad el apoyo pedagógico y psicológico que tenían cuando cursaban sus estudios medios y las dificultades económicas y para el traslado hasta el recinto universitario.

Estas razones, entre otras, hacen posible sospechar razonablemente que el número real de alumnos con discapacidad que estudia en las Universidades del país es sensiblemente superior al registrado para este estudio.

Tabla12

Universidades: Número de estudiantes y autoridades encuestados por Institución

Nº	UNIVERSIDAD	TIPO DE UNIVERSIDAD	ESTUD.	AUTOR.
1	Universidad Central de Venezuela (UCV)	Autónoma	51	SI
2	Universidad de los Andes (ULA)	Autónoma	18	SI
3	Universidad del Zulia (LUZ)	Autónoma	19	SI
4	Universidad de Carabobo (UC)	Autónoma	3	SI
5	Universidad de Oriente (UDO)	Autónoma	9	NO
6	Universidad Centro-Occidental Lisandro Alvarado (UCLA)	Autónoma	0	SI
7	Universidad Simón Bolívar (USB)	Experimental	1	0
8	Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR)	Experimental	1	0
9	Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET)	Experimental	0	0
10	Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ)	Experimental	1	0
11	Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos	Experimental	0	0
12	Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM)	Experimental	0	0
13	Universidad Nacional Abierta (UNA)	Experimental	2	SI
14	Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB)	Experimental	0	0
15	Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)	Experimental	10	SI
16	Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)	Experimental	11	SI
17	Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre (UNEXPO)	Experimental	0	0
18	Universidad Nacional Experimental Sur del Lago (UNESUR)	Experimental	0	0
19	Universidad Nacional Experimental de Yaracuy (UNEY)	Experimental	0	0
20	Universidad Nacional Experimental Politécnica de las Fuerzas	Experimental	10	0

N°	UNIVERSIDAD	TIPO DE UNIVERSIDAD	ESTUD.	AUTOR.
	Armadas (UNEFA)			
21	Universidad Nacional Experimental Marítima del Caribe (UMC)	Experimental	1	0
22	Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV)	Experimental	6	0
23	Universidad Iberoamericana del Deporte (UID)	Experimental	0	0
24	Universidad Alejandro Humboldt (UAH)	Privada	0	0
25	Universidad Bicentenario de Aragua (UBA)	Privada	0	0
26a	Universidad Católica Andrés Bello (UCAB)	Privada	3	SI
26b	Universidad Católica Andrés Bello-Núcleo Guayana	Privada	0	SI
27	Universidad Católica Santa Rosa (USR)	Privada	0	0
28	Universidad José María Vargas (UJMV)	Privada	0	0
29	Universidad Metropolitana (UNIMET)	Privada	2	SI
30	Universidad Monteávila (UMA)	Privada	2	SI
31	Universidad Nueva Esparta (UNE)	Privada	5	SI
32	Universidad Santa María (USM)	Privada	0	0
33	Universidad Alonso de Ojeda (UNIOJEDA)	Privada	0	0
34	Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA)	Privada	0	0
35	Universidad Dr. José Gregorio Hernández (UJGH)	Privada	0	0
36	Universidad Rafael Bellosillo Chapín (URBE)	Privada	0	0
37	Universidad Rafael Urdaneta (URU)	Privada	0	0
38	Universidad Católica del Táchira (UCAT)	Privada	0	0
39	Universidad Santa Inés (USI)	Privada	0	0
40	Universidad Valle del Momboy (UVM)	Privada	0	0
41	Universidad de Falcón (UDEFA)	Privada	0	0
42	Universidad Fermín Toro (UFT)	Privada	0	0
43	Universidad Yacambú (UY)	Privada	0	0
44	Universidad de Margarita (UNIMAR)	Privada	0	0
45	Universidad Gran Mariscal de Ayacucho (UGMA)	Privada	0	0
46	Universidad Arturo Michelena (UAM)	Privada	2	0
47	Universidad José Antonio Páez (UJAP)	Privada	0	0
48	Universidad Panamericana del Puerto (UPAP)	Privada	0	0
49	Universidad Tecnológica del Centro (UNITEC)	Privada	0	0
	TOTAL		157	13

En Venezuela, a partir del año 2009 se ha comenzado a emitir un certificado y un carnet para personas con discapacidad, siendo el organismo oficial que lo expide el Consejo Nacional para Personas con Discapacidad (CONAPDIS). La posesión de dicho certificado

y carnet valora la discapacidad, y cuenta entre sus amparos el acceso a las ayudas sociales, es decir, la posibilidad de beneficiarse de medidas de discriminación positiva. Sin embargo, la expedición de estos certificados, por ser de reciente data, no cuenta con una completa cobertura, por lo cual existe el riesgo de que algunos de los estudiantes inscritos en las Universidades bajo alguno de los convenios especiales para personas con discapacidad no tengan la valoración de su discapacidad y hayan aplicado ingreso por esta modalidad.

3.3.2 Muestra.

La muestra de este estudio es intencional o basada en criterios (Martínez, 1998). Según Hernández Sampieri y cols. (2008), la determinación de los criterios de selección de la muestra están definidos por las características de la investigación. Por lo tanto, la muestra de este estudio no es probabilística, ya que la elección de las unidades de análisis no depende de fórmulas de probabilidad. Los criterios de selección de la muestra fueron: la condición de discapacidad presente en el estudiante universitario, el encontrarse como alumno regular en pregrado o postgrado, es decir, inscrito y cursando para el momento de la encuesta, y cuya colaboración en este estudio fuera por consentimiento informado. La muestra finalmente quedó constituida por 157 estudiantes y 13 autoridades que respondieron el cuestionario (ver tabla 12).

La selección de los participantes estuvo sujeta a factores que no pudieron ser controlados por la investigadora, entre ellos: el acceso a la información por parte de las autoridades universitarias, la condición de voluntariedad de la participación del estudiante en la investigación, las dificultades económicas que, en algunos casos, impidieron el traslado de la investigadora hasta algunas regiones del país, la presencia de eventos imprevistos que obstaculizaron el acceso a las Universidades o la recolección de los datos y, finalmente, la negativa a participar en este estudio como respuesta implícita del funcionario o autoridad ante la solicitud de información por parte de la autora.

3.4 Técnica y procedimiento de recolección de datos.-

3.4.1 Técnica.

Muchas de las modificaciones en las técnicas y procedimientos de recolección de datos que han ocurrido a lo largo de la historia tienen su asidero en los avances tecnológicos (Risso, 2001). Es así como la aplicación de instrumentos vía telefónica o vía Internet se unen a los procedimientos más tradicionales como la entrevista personal. Uno de los procedimientos para tomar los datos en esta investigación fue la entrevista, personal o telefónica, y la publicación del cuestionario vía Internet. Los cuestionarios y encuestas se constituyen en las técnicas más utilizadas en el desarrollo de las investigaciones dentro de las ciencias sociales, ya que hacen posible la obtención sistemática de datos de poblaciones o muestras.

Considerando lo anterior, la entrevista fue el principal procedimiento a través del cual se tomaron los datos a los estudiantes con discapacidad. Ésta se realizó mayormente de manera personal; sin embargo, cuando el estudiante manifestó dificultad para asistir al lugar de la entrevista o la investigadora no podía acceder al mismo, se realizó la entrevista vía telefónica o Internet. En cuanto a las autoridades de las Instituciones, se les aplicó el cuestionario vía electrónica.

La entrevista cara a cara permitió una mayor libertad de expresión de la persona encuestada y le proporcionó mayor fluidez al intercambio, teniendo como característica principal la ausencia de una formalidad estricta en el orden de las preguntas contenidas en el cuestionario, el cual ejerció la función de técnica para el procedimiento de entrevista (Ander-Egg, 1980). Es por ello que se trató, en el caso de la entrevista personal, de una entrevista semiestructurada.

Además de lo expresado anteriormente, la situación de entrevista se adecua a los intereses de esta investigación porque cuenta con las siguientes características: está centrada en el mundo del entrevistado; es descriptiva y específica; permite un acercamiento a la persona y está enfocada a ciertos temas siempre abierta a los cambios y, finalmente, tiene lugar en una interacción personal que puede ser una experiencia positiva (Kvale, 1982).

Considerando lo antes expuesto, el uso de la tecnología como herramienta para el caso de esta investigación resultó adecuada, ya que la recolección de la información se realizó en entornos académicos donde las personas cuentan con los requerimientos técnicos, educativos, cognitivos y la infraestructura necesaria para aportar resultados. Asimismo, resultó útil por lo difícil de la localización en sus puestos de trabajo de las autoridades de la Institución o de los mismos expertos en el tema de la discapacidad, debido a las funciones que les corresponde cumplir.

Manfreda, Vehovar y Hlebec (2004), en cuanto al uso de la Web para cuestionarios auto administrables, refieren la conveniencia de no usar entrevistadores debido a la incidencia de su presencia en la calidad de los datos. Es así como el cuestionario es más estándar entre los diversos respondientes cuando es auto administrable que cuando un entrevistador se encuentra presente.

A las ventajas expuestas en el párrafo anterior se le contraponen lo complejo y pesado que podría ser la tarea de responder un cuestionario auto administrable vía Web. De ahí la importancia de la fase de construcción del instrumento antes de colocarlo en la Web, a fin de asegurar que éste trabaje bien para solucionar los problemas que pudieran surgir. Para esta investigación, no se reportaron dudas ni dificultades para el llenado de los datos por parte de los respondientes, lo cual indica lo acertado que resultó el colocar el cuestionario auto administrable vía Web.

3.4.2 Instrumentos.

Los datos se obtuvieron de dos cuestionarios: uno dirigido a los estudiantes con discapacidad y otro a la autoridad o persona conocedora del tema de la discapacidad en su Institución. Ambos instrumentos fueron elaborados por la autora de esta investigación y para su estructura se tomaron en cuenta, no sólo los objetivos planteados para esta investigación, sino las variables consideradas por Peralta en el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad (2007), aunadas a las contempladas en el trabajo de la autora titulado “Caracterización de los estudiantes con discapacidad: caso Universidad Central de Venezuela” (2005).

El instrumento administrado a los estudiantes con discapacidad (ver anexo 5) incluyó, además de los datos demográficos, información acerca de las tres áreas contempladas para el logro de los objetivos, a saber: marco legal, accesibilidad e integración.

A fin de comprobar la validez del cuestionario para los estudiantes, éste fue administrado a un pequeño grupo de estudiantes con las mismas características de la muestra de estudio, considerando la validez tal y como lo expresa Ander-Egg (1980) como consistente en “...captar de manera significativa y en un grado de exactitud suficiente y satisfactorio aquello que es objeto de investigación” (p.193). Además, el cuestionario fue sometido a la revisión de expertos en el campo de la metodología, lográndose con esto validar cada uno de los ítemes que contiene. El instrumento definitivo quedó estructurado en 37 ítemes, de los cuales 8 son preguntas de carácter demográfico, 22 son de tipo cerrado o restringido (Best, 1978), y 7 son de tipo no restringido. El tiempo promedio tomado para las entrevistas personales fue de 30 minutos por participante, y el de las entrevistas telefónicas de 20 minutos por participante.

La selección del cuestionario como instrumento de recolección de datos en los estudiantes con discapacidad responde a las características de ventaja sobre otros instrumentos. Es así como el cuestionario, además de ser de uso frecuente aunque no exclusivo de las ciencias sociales, es el método de trabajo adecuado para obtener información de la realidad de manera directa desde los propios actores sociales, lográndose el conocimiento y registro de sus vivencias, opiniones y apreciación de lo que ocurre en su Institución.

El cuestionario aplicado a las autoridades vía electrónica (ver anexo 6) ameritó una cuidadosa preparación, haciendo posible valorar su extensión y características de los ítemes seleccionados, de manera que se pudiese contar con el mayor número de cuestionarios respondidos y devueltos. Siguiendo a Martínez, Mateo y Albert (2004), el uso de esta técnica de investigación requiere no sólo construir el cuestionario sino una planificación previa, sometiendo a consideración el diseño de objetivos y su revisión por parte de expertos a fin de garantizar su validez.

Finalmente, el cuestionario para las autoridades quedó conformado por 34 ítemes, de los cuales siete constituyen datos demográficos y de matrícula de la Institución; de los restantes 27 ítemes, 19 son de tipo restringido o de respuesta cerrada y 8 son de tipo no restringido o de respuesta abierta.

3.4.3 Variables.

Las tres variables a analizar en esta investigación, a saber: accesibilidad, integración y marco legal, fueron estudiadas a través de los ítemes distribuidos según las diferentes dimensiones e indicadores correspondientes, a lo largo de ambos instrumentos. Estas variables inciden en el tiempo que el estudiante permanece en la universidad, bien sea logrando su egreso en el tiempo esperado de acuerdo a la duración de la carrera que cursa, elevando el tiempo por lo que la permanencia es prolongada o elevando los índices de

abandono temprano dentro de la población de estudiantes con discapacidad que ingresa a la universidad.

El instrumento para los estudiantes con discapacidad es anónimo e incluye los siguientes datos demográficos: nombre de la Institución donde cursa estudios, fecha y lugar de nacimiento, edad, sexo, año de ingreso a la Universidad, carrera y semestre o año que cursa y tipo de discapacidad. Estos datos ocupan los ítems del 1 al 8.

La variable *accesibilidad*, entendida como la condición que presentan los espacios, sistemas, medios, instrumentos u objetos, que permiten su uso por todas las personas de manera autónoma, segura y lo más cómoda posible; fue estudiada a través de nueve ítems, de los cuales seis son de tipo restringido y tres de tipo abierto. En la siguiente tabla (tabla 13) se presentan las dimensiones, los indicadores e ítems correspondientes.

Tabla 13
Variable: Accesibilidad

Ítems	Dimensiones	Indicadores
9	Servicios	Uso de los Servicios
10		Restricciones en el acceso
11		Apreciación de su experiencia
12	Tecnología	Apoyo tecnológico disponible
13		Tipos de apoyo tecnológico
14		
15	Unidad de atención	Existencia de una Unidad de atención para personas con discapacidad
16		Evaluación del desempeño de esa Unidad
17	Ingreso	Experiencia del proceso de ingreso

La variable *integración*, entendida como el grupo de condiciones, características y acciones tanto de la universidad como del propio estudiante con discapacidad; fue abordada

desde catorce ítems clasificados en tres dimensiones: enseñanza-aprendizaje, extensión y social. De los 14 ítems, 10 son de tipo restringido y 4 de respuesta abierta o no restringida. En la tabla 14 se muestran las dimensiones con sus respectivos indicadores e ítems

Tabla 14
Variable: Integración

Ítems	Dimensiones	Indicadores
18	Enseñanza-aprendizaje	Formación docente de los profesores
19		Modificaciones curriculares realizadas por los docentes
20		Relación con sus profesores
21		Actitud de los docentes hacia la discapacidad
22		Apreciación de su rendimiento académico
23	Extensión	Incidencia de su discapacidad en su rendimiento académico
24		Ejecución de actividades deportivas y/o culturales
25		Valoración de su experiencia
26	Social	Participación en asociaciones
27		Amistades en la Universidad
28		Valoración de su experiencia en la Universidad
29		
30		
31		

La variable *marco legal*, entendida como las normativas, reglamentos y/o resoluciones que regulan la conducción de quienes conforman la comunidad universitaria; se estudió a partir de cinco ítems de tipo restringido. En la tabla a continuación (tabla 15) se aprecian las dimensiones, los indicadores e ítems respectivos.

Tabla 15
Variable: marco legal

Ítemes	Dimensiones	Indicadores
32	Marco legal institucional	Conocimiento de normativa interna
33	Leyes nacionales	Conocimiento de Ley estatal
34		Conocimiento de Ley nacional
35		Conocimiento de Normativas específicas universitarias
36	Compromiso institucional	Valoración del compromiso su Institución

La encuesta finaliza con una pregunta de tipo abierto en la cual el estudiante tiene la oportunidad de añadir información no solicitada en los anteriores ítemes.

En el caso del cuestionario a las autoridades, los datos provenientes de las variables demográficas son: nombre de la Institución, cargo que desempeña, tiempo en el cargo actual, matrícula total de estudiantes para el período 2009-2010, matrícula total de estudiantes con discapacidad para el período 2009-2010, matrícula de estudiantes con discapacidad egresados en los últimos cinco años y el número de estudiantes según el tipo de discapacidad. Estos datos ocupan los ítemes del 1 al 7.

La variable *marco legal* fue medida a través de diez ítemes (además de los cinco ítemes ya descritos del instrumento para los estudiantes), de los cuales nueve son de respuesta restringida o cerrada y uno es de tipo abierto. En la tabla 16 se muestran las dimensiones, los indicadores e ítemes de esta variable.

Tabla 16
Variable: Marco legal

Ítemes	Dimensiones	Indicadores
8	Normas internas	Normas que regulen el ingreso
9		Razones de su no existencia
10	Medidas académicas y de ayuda	Ingreso-Permanencia
11		Evaluaciones
12		Formación docente
13	Conocimiento del marco legal y convenios	Leyes del Estado
14		Ley Nacional
15		Normas específicas del ámbito universitario
16		Convenios
17		

La variable *accesibilidad* fue estudiada a través de cuatro ítemes (además de los nueve ítemes del instrumento para los estudiantes), de los cuales tres son de tipo restringido y uno es de tipo abierto. En la tabla 17, bajo estas líneas, se muestran las dimensiones, los indicadores e ítemes de esta variable.

Tabla 17
Variable: Accesibilidad

Ítemes	Dimensiones	Indicadores
18	Modificaciones a los entornos	Adaptaciones curriculares
19		Entorno físico
		Entorno de las comunicaciones
		Entornos virtuales y tecnológicos
		Entornos deportivos
		Entornos culturales
20	Restricciones para el ingreso	Restricciones según tipo de discapacidad
21	Accesibilidad	Grado de satisfacción con su Institución

La variable *integración* se estudió a través de once ítems (además de los catorce ítems del instrumento para los estudiantes), de los cuales ocho son de tipo restringido y tres son de tipo abierto. En la tabla 18 se muestran los ítems, las dimensiones e indicadores correspondientes a esta variable.

Tabla 18
Variable: integración

Ítems	Dimensiones	Indicadores
22	Docencia	Modificaciones curriculares
23		
24		Formación docente
25		Asignatura discapacidad
26	Programas e investigación	Programas de formación
27		Equipos de investigación
28		Líneas de investigación
29	Organizaciones estudiantiles	Asociación de estudiantes con discapacidad
30		Participación estudiantil
31		
32	Calificación de la Institución	Grado de satisfacción

Se contempló en el instrumento para las autoridades, un aparte que contiene sus *propuestas de acción* acerca de algunos temas de interés dirigidos a garantizar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal; estas propuestas de acción fueron medidas a través de 4 ítems, todos de respuesta abierta. A continuación se muestran las dimensiones, los indicadores e ítems, como pueden encontrarse en la tabla 19.

Tabla 19
Variable: Propuestas de acción

Ítems	Dimensiones	Indicadores
33.1	Ingreso	Evaluación
		Reserva de cupos
33.2	Accesibilidad	Acceso a entornos físicos
		Acceso a entornos de comunicación
33.3	Docencia	Modificaciones al currículo académico
33.4	Integración	Actividades de extensión

El cuestionario finaliza con un ítem de respuesta abierta, en el cual se le deja espacio al respondiente para exponer los elementos que considere importantes y que no se contemplaron en el cuestionario.

3.5 Procedimiento para la recolección de información.

Para la recolección de información se ejecutaron los siguientes pasos:

1. Se le solicitó al Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (MPPES) la lista de Instituciones Universitarias públicas y privadas del país.
2. Este Ministerio emitió una carta de respaldo de la investigación, dirigida a cada autoridad universitaria, facilitando de esta manera el acceso a los estudiantes con discapacidad y a las mismas autoridades.
3. El cuestionario para las autoridades o expertos en el tema de la discapacidad se colocó en la Internet, a través de una página Web titulada “encuestafácil.com”, para facilitar su llenado y envío.
4. Se le envió correo electrónico a cada autoridad universitaria o experto en el tema para informarle sobre los objetivos e importancia de esta investigación, la

relevancia de su participación y la página Web en donde se encontraba el cuestionario. En ese mismo correo se le proporcionó el vínculo para tener acceso a la página y se le indicó lo que debía hacer para enviarla una vez completada.

5. Debido al desconocimiento oficial del número de estudiantes con discapacidad en las Universidades en general, se procedió a contactar a los profesionales que trabajan en los servicios de orientación y a los propios estudiantes con discapacidad quienes se desempeñaron como informantes claves para el acceso a otros estudiantes con discapacidad de la misma Institución o de otras.
6. Para la aplicación del cuestionario a estudiantes y autoridades, la investigadora y una psicóloga que se desempeñó como auxiliar de investigación, se movilizaron a las regiones del país en donde se había hecho contacto con las universidades.
7. La aplicación del cuestionario fue realizada de manera individual a cada estudiante. Antes de comenzar con el llenado de los datos, se hizo una presentación formal de los objetivos de la encuesta, al mismo tiempo que se les informaba acerca del anonimato con el cual se tratarían las respuestas proporcionadas.
8. El encuentro entre ambos actores, entrevistador y entrevistado, se efectuó en el propio campus universitario donde el estudiante cursaba sus estudios.
9. En los casos de estudiantes con dificultades para asistir a la Universidad o cuando la investigadora no podía trasladarse, el cuestionario se administró a través de una entrevista telefónica o vía Web.

Debido a que el instrumento fue administrado por más de una persona, se hizo necesario supervisar estrechamente las entrevistas y el llenado de la encuesta para que la

obtención de los datos fuese consistente y libre de errores introducidos por las encuestadoras, tal y como recomiendan Selltiz & Jahoda (1967).

3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.-

La meta del análisis de los datos es resumir las observaciones obtenidas para que proporcionen respuesta a los objetivos planteados en esta investigación; este propósito preside la totalidad del proceso de investigación. Para lograrlo, se realizó la codificación de los datos, es decir, se le asignó un valor numérico a las opciones de respuesta de cada ítem y variable, lo cual permitió que las respuestas a las preguntas cerradas o de selección múltiple pudieran ser tabuladas y contadas. La tabulación es una parte del análisis estadístico de los datos y se realizó para determinar el número de casos que encajan en las distintas categorías (Selltiz & Jahoda, 1967). Se continuó con los cálculos de las medias aritméticas en aquellos ítemes que así lo permitieron.

Las respuestas a los ítemes abiertos fueron procesadas a través del análisis de contenido, el cual, según Bardin (1977), consiste en:

Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes (p.32).

Todas las respuestas a las preguntas abiertas y mixtas fueron cuidadosamente transcritas, a fin de elaborar la lista de los principales temas o áreas temáticas bajo las cuales se ubicaron las respuestas proporcionadas a cada pregunta.

El análisis de contenido se efectuó por medio de la codificación, para lo cual fue necesario definir el universo de respuestas, las unidades de análisis y finalmente las categorías. Siguiendo a Hernández Sampieri y cols. (2008), las unidades de análisis fueron las respuestas emitidas por los entrevistados o por quienes completaron los cuestionarios; se constituyeron “segmentos del contenido”, los cuales debieron ser caracterizados para ubicarlos en las categorías. Éstas representan las variables de la investigación y son los niveles o casillas bajo las cuales se ubicaron las unidades de análisis.

Una vez realizada la codificación de los datos y transferidos a una matriz, se procedió al análisis cuantitativo de los mismos usando la versión 17.0 del Programa Estadístico para las Ciencias Sociales, conocido por sus siglas en inglés como SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

4.- RESULTADOS

Tres objetivos específicos orientan el análisis de los resultados que se presentan a continuación. El primero de ellos plantea identificar las acciones emprendidas por las Universidades que conforman la muestra y que están dirigidas al logro del acceso, la integración y la permanencia de los estudiantes con discapacidad. El segundo pretende analizar y evaluar las acciones emprendidas por las universidades que conforman la muestra y, finalmente, describir la situación actual de estas universidades en cuanto al acceso, integración y marco legal en el período 2009-2010.

4.1 Análisis de los datos aportados por las autoridades.-

Como se indicó en el marco metodológico referencial, los datos obtenidos son el producto de los cuestionarios respondidos por las autoridades de 13 de un total de 49 universidades reconocidas en el país; es así como esta muestra corresponde a un 27% del universo.

Para su presentación, los resultados se han subdividido según las variables consideradas en el cuestionario, a saber: marco legal, accesibilidad e integración. En cuanto a los datos demográficos solicitados a los participantes, éstos aportan información acerca de las instituciones en cuanto a cifras y formación del encuestado.

4.1.1 Datos demográficos.

A continuación se mencionan las Universidades y su condición: autónoma, experimental o privada, cuyas autoridades respondieron el cuestionario:

Universidades autónomas:

- Universidad de Carabobo (UC)
- Universidad de los Andes (ULA)
- Universidad Central de Venezuela (UCV)
- Universidad Centro-Occidental Lisandro Alvarado (UCLA)

Universidades experimentales:

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Caracas (UPEL-IPC)
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Barquisimeto (UPEL-IPB)
- Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
- Universidad Nacional Abierta (UNA)

Universidades privadas:

- Universidad Nueva Esparta (UNE)
- Universidad Monteávila (UMA)
- Universidad Metropolitana (UNIMET)
- Universidad Católica Andrés Bello-Caracas (UCAB)
- Universidad Católica Andrés Bello-Guayana (UCAB-Guayana)

En cuanto a las personas que dieron respuesta al cuestionario, los datos presentes en la próxima tabla 20 permiten observar el cargo que ejerce la persona que dio respuesta al cuestionario y el tiempo durante el cual ha ostentado ese cargo.

Tabla 20
Cargo del respondiente al cuestionario y tiempo en el mismo

Cargo	Tiempo en el cargo						F %
	1-5 años	6-10 años	11-15 años	16-20 años	1-5 meses	6-10 meses	
Jefe, Director o Decano del Servicio Estudiantil	3		1	1		1	6 46,1%
Coordinador del Departamento que atiende la discapacidad	1				1		2 15,3%
Otros cargos (Rector, profesor, trabajador social, psicólogo, coordinador imagen institucional)	1	2	2				5 38,4%
Frecuencia y porcentaje	5 38,4%	2 15,3%	3 23%	1 7,7%	1 7,7%	1 7,7%	13 99,99

Es así como en este cuadro se aprecia que en 6 de estas universidades (46%) la respuesta al cuestionario fue realizada por profesionales de los Servicios Estudiantiles (psicólogos, educadores y trabajadores sociales), y en dos (15%) por personas que además tienen formación específica en el área de la discapacidad. Cinco de las 13 Instituciones (39%) no tienen una persona ni una oficina o departamento que trabaje directamente con el tema de la discapacidad.

En cuanto a la antigüedad en el cargo, las personas que dieron respuesta al cuestionario y que se desempeñan en 5 de las universidades (representado por un porcentaje del 38%), se agrupan en un tiempo que va desde uno a cinco años. Tres autoridades (23%) tienen una antigüedad dentro del rango de 10 a 15 años. Dos de las personas que respondieron el cuestionario (15%), tienen entre 6 y 10 años en el cargo. Igual número de personas ha pasado entre 1 y 10 meses en el cargo (representado por un porcentaje acumulado de 15%).

La matrícula total de estudiantes cursantes para el período 2009-2010, en las universidades que conformaron la muestra, se encuentra desglosada en la tabla 21. La

importancia de este desglose por Institución tiene que ver con la posibilidad de visualizar la relación de esta matrícula con otras cifras sobre discapacidad obtenidas.

Tabla 21

Matrícula total de estudiantes en las Universidades (2009-2010)

Universidad	Número de estudiantes, período 2009-2010
UNA	50.000
UCV	47.500
UC	46.000
ULA	40.000
UCLA	20.000
UPEL-IPB	16.000
UCAB-Caracas	11.500
UNEG	9.152
UPEL-IPC	7.000
UNIMET	5.300
UCAB-Guayana	2.000
UNE	1.957
UMA	1.000
TOTAL	257.409

El cuadro sobre estas líneas muestra que las universidades con una matrícula superior a 20000 estudiantes, son 4 del grupo de las Autónomas (UCV, UC, ULA y UCLA) y 1 de las experimentales (UNA). Cabe señalar que la ubicación geográfica de estas Instituciones está en ciudades populosas y capitales de Estado. Las que reportan menor número de estudiantes son las de carácter privado (UCAB-Caracas, UNIMET, UCAB-Guayana, UNE, UMA), y algunas experimentales ubicadas en provincias menos populosas (UPEL-IPB, UNEG). La UPEL-IPC es una universidad de carácter experimental ubicada en Caracas, capital del país, sin embargo, constituye sólo uno de los numerosos núcleos con que cuenta esta universidad en el país, por lo que su población total es mayor.

Tabla 22

Número de Estudiantes con Discapacidad y Porcentaje equivalente, en relación con la matrícula total de estudiantes cursantes para el período 2009-2010.

Universidad	Número de estudiantes período 2009-2010	Número de estudiantes con discapacidad período 2009-2010	Porcentaje
UNA	50.000	114	0,22
UCV	47.500	91	0,19
UC	46.000	11	0,02
ULA	40.000	91	0,22
UCLA	20.000	Sin cifras	----
UPEL-IPB	16.000	34	0,21
UCAB-Caracas	11.500	14	0,12
UNEG	9.152	12	0,13
UPEL-IPC	7.000	15	0,21
UNIMET	5.300	3	0,05
UCAB-Guayana	2.000	1	0,05
UNE	1.957	10	0,51
UMA	1.000	2	0,2
TOTAL	257.409	398	0,15

La observación de la tabla 22 permite comparar el número de estudiantes con discapacidad cursantes en cada una de las universidades que conforman la muestra y su porcentaje en relación con la matrícula total de estudiantes para el período 2009-2010. La universidad que reporta la mayor cifra es la Universidad Nacional Abierta (UNA), cuyo régimen es de estudios a distancia, lo cual pudiera explicar esa alta cifra de estudiantes con discapacidad, que representa un porcentaje de 0,22% de la matrícula total de estudiantes, mismo porcentaje obtenido por la Universidad de los Andes (ULA), en donde se dicta una carrera de licenciatura para personas con discapacidad sensorial auditiva, específicamente la Licenciatura en Educación, mención Comunicación y Cultura Sorda. Cabe destacar que es la primera carrera universitaria para personas sordas en Latinoamérica.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Barquisimeto (UPEL-IPB) tiene 34 estudiantes con discapacidad, lo que constituye el 0,21% de su matrícula total. La Universidad Central de Venezuela (UCV) tiene 91 estudiantes con discapacidad, representando el 0,22 % de la matrícula total de 47.500 estudiantes para el momento de este estudio. Llama la atención la cifra reportada por la Universidad Nueva Esparta (UNE), cuyos 10 estudiantes con discapacidad representan el 0,5% de la población total que cursa estudios, destacándose como el porcentaje más alto. La Universidad de Carabobo (UC) reporta 11 estudiantes con discapacidad, lo cual representa el 0,02% de su matrícula, constituyendo el porcentaje más bajo.

A continuación, la tabla 23 detalla el número de estudiantes con discapacidad que ha egresado de la Institución en los últimos cinco años.

Tabla 23

Número de estudiantes egresados en los últimos 5 años

Universidad	Número de estudiantes con discapacidad egresados en los últimos 5 años
UNA	17
UCV	20
UC	4
ULA	Sin cifras
UCLA	1
UPEL-IPB	6
UCAB-Caracas	Sin cifras
UNEG	1
UPEL-IPC	1
UNIMET	1
UCAB-Guayana	Sin cifras
UNE	Ninguno
UMA	Ninguno
TOTAL	51

Como se puede notar en la tabla 23, tres universidades (correspondiente a un porcentaje acumulado de 39% de las Universidades que conforman el estudio) desconocen la cifra de graduados con discapacidad en los últimos cinco años. Las Instituciones que reportaron cifras mayores de graduados son: la UCV con 20 estudiantes, la UNA con 17 estudiantes, la UPEL-IPB con 6 estudiantes, la UC con 4 estudiantes; la UCLA, la UNEG, la UPEL-IPC y la UNIMET con un estudiante respectivamente.

Una vez más, estas cifras son estimadas, ya que la autora no consiguió registros históricos sobre cifras en esta área en particular.

Para lograr una mejor visión de las cifras de estudiantes según el tipo de discapacidad, en las tablas que se encuentran a continuación se presenta el desglose de la cifra total por tipo de discapacidad, de la siguiente forma: sensorial visual y auditiva, motora y los trastornos del desarrollo, categoría en la cual se ubicaron el Síndrome de Asperger y otras discapacidades sin diagnóstico definido.

Tabla 24
Discapacidad sensorial

Universidad	Discapacidad visual		Discapacidad auditiva		% del total de estud. con discapacidad reportado por la Institución
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
UNA	No indica	No indica	No indica	No indica	39(34,2%)
UCV	24	13	3	1	41 (45%)
UC	2	3	1	3	9 (81,8%)
ULA	5	6	21	22	54 (59,3)
UCLA	Sin cifras	Sin cifras	Sin cifras	Sin cifras	Sin cifras
UPEL-IPB	3	3	1	3	10 (26,4%)
UCAB-Caracas	4	1	0	1	6 (42,8%)
UNEG	2	1	1	0	4 (33,3%)
UPEL-IPC	5	1	2	0	8 (53,3%)
UNIMET	0	1	0	1	2 (66,6%)
UCAB-Guayana	0	0	0	0	0 (0%)
UNE	0	0	0	1	1 (10%)
UMA	1	0	0	0	1 (50%)
TOTAL	46	29	29	32	175

Nota: Los subtotales discriminados por sexo y tipo de discapacidad sensorial se suman a los no discriminados aportados por la UNA

La tabla 24 registra las cifras de estudiantes con discapacidad sensorial reportadas por las universidades que conformaron la muestra para este estudio. Cabe señalar que la UCLA no presentó cifras y la UNA presentó cifras totales de discapacidad sensorial sin discriminar. En el primer caso, la razón es la falta de registros, pero en el caso de la UNA, siendo su régimen de estudios a distancia, estimaron cuántos estudiantes con discapacidad sensorial contabilizan, pero no el tipo de discapacidad ni el sexo de quienes la tienen. Una vez más, según el conocimiento de la autora, en ambos casos existe ausencia de registros que permitan discriminar estas variables.

Las universidades que tienen mayor número de estudiantes con discapacidad sensorial en relación con su número total de estudiantes con discapacidad son, en orden

descendente: la UC (con el 82%), la UNIMET (con el 67%) la ULA (con el 59%), la UMA (con el 50%), la UCV (con el 45%) y la UNA (con el 34%).

Tabla 25
Discapacidad físico-motora

Universidad	Sexo		% del total de estud. con discapacidad reportado por la Institución
	Mujeres	Hombres	
UNA	No indica	No indica	44 (38,6%)
UCV	16	28	44 (48,3%)
UC	1	1	2 (18,1%)
ULA	14	20	34 (37,3%)
UCLA	Sin cifras	Sin cifras	Sin cifras
UPEL-IPB	1	4	5 (14,7%)
UCAB-Caracas	0	7	7 (50%)
UNEG	2	4	6 (50%)
UPEL-IPC	4	2	6 (46,6%)
UNIMET	0	1	1 (33,3%)
UCAB-Guayana	0	0	0 (0%)
UNE	1	2	3 (30%)
UMA	1	0	1 (50%)
TOTAL	40	69	153

Nota: Los subtotales discriminados por sexo y tipo de discapacidad físico-motora se suman a los no discriminados aportados por la UNA

En la tabla anterior se pueden observar las cifras de estudiantes con discapacidad motora que reportaron las Instituciones, en relación con el número total de estudiantes con discapacidad respectivamente. Es así como, la Universidad Nacional Abierta (UNA) no discrimina la variable sexo y expresa en totales su cifra de 44 estudiantes con discapacidad motora (representando el 38% del total de estudiantes con discapacidad), cifra que coincide con el de la Universidad Central de Venezuela (UCV), en cuyo caso corresponde a un 48%. En tercer lugar, se encuentra la Universidad de los Andes (ULA) con 34 estudiantes, representando el 37% del total de estudiantes con discapacidad reportado por esta institución. Se observa que son las universidades públicas las que cuentan con mayor número de estudiantes con discapacidad motora.

El número de hombres con discapacidad motora casi duplica al de las mujeres. La explicación pudiera estar en algunas de las causas de este tipo de discapacidad a nivel nacional, las cuales tienen que ver con el aumento de accidentes de tránsito vehicular, en donde están involucrados, principalmente, jóvenes de sexo masculino. Asimismo, el alto índice de delitos en los cuales intervienen armas de fuego, de los cuales la mayoría de las víctimas sobrevivientes son varones, lo cual ha incidido en el aumento de los mismos que adquieren algún tipo de discapacidad motora.

Cabe destacar que la UCLA no aportó cifras de estudiantes con discapacidad motora.

Tabla 26
Trastornos del desarrollo

Universidad	Sexo		% del total de estud. con discapacidad reportado por la Institución
	Mujeres	Hombres	
UNA	No indica	No indica	31 (27,1%)
UCV	1	5	6 (6,5%)
UC	0	0	0 (0%)
ULA	0	3	3 (3,2%)
UCLA	Sin cifras	Sin cifras	Sin cifras
UPEL-IPB	0	5	5 (14,7%)
UCAB-Caracas	0	1	1 (7,1%)
UNEG	2	0	2 (16,6%)
UPEL-IPC	0	0	0 (0%)
UNIMET	0	0	0 (0%)
UCAB-Guayana	0	1	1 (100%)
UNE	2	4	6 (60%)
UMA	0	0	0 (0%)
TOTAL	5	19	55

Nota: Los subtotales discriminados por sexo y tipo de trastorno del desarrollo se suman a los no discriminados aportados por la UNA

La categoría de trastornos del desarrollo expuesta en la tabla anterior incluye el Síndrome de Asperger (S.A.) y algunas discapacidades sin un diagnóstico claro pero cuya descripción permite ubicarla en la misma. Cabe señalar que estas cifras son analizadas en relación con el número total de estudiantes con discapacidad reportado por las instituciones. Es así como la UCAB-Guayana tiene un solo estudiante con discapacidad que se encuentra ubicado dentro de esta clasificación. La UNE presenta el porcentaje más alto de sus estudiantes con alguno de los trastornos del desarrollo, pero sin indicar el sexo.

Las universidades que, por la experiencia de la autora, muestran un mayor control de los registros a este respecto son la UCV, la ULA y la UNE, lo que hace posible identificar dentro de estas cifras a estudiantes con S.A.

Es de hacer notar que la presencia en las universidades de estudiantes con discapacidades dentro de esta categoría es menor respecto a los otros tipos. Una vez más la UCLA no presentó cifras.

4.1.2 Marco legal.

En cuanto a la existencia de una normativa que regule el ingreso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad, se puede apreciar a continuación, en la tabla 27, que dos universidades (representando el 15%) cuentan con una normativa que incluye la regulación del ingreso, seguimiento y acompañamiento a los estudiantes con discapacidad.

El resto de las Instituciones que conformaron la muestra no tiene normativa alguna. Éste grupo constituye el 85%.

Tabla 27

Existencia de normativa regulatoria del ingreso y permanencia

Universidad	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
UCV y ULA	Si	2	15,3
UC, UCLA, UPEL-IPC, UPEL-IPB, UNEG, UNA, UNE, UMA, UNIMET, UCAB-Guayana y UCAB-Caracas	No	11	84,6
TOTAL		13	100

Las razones esgrimidas por las universidades que no tienen normativa para explicar tal hecho, pueden apreciarse en la tabla siguiente.

Tabla 28

Razones aportadas por las Universidades que no tienen normativa

Razones	Frecuencia	Porcentaje
Está en proceso de elaboración	4	36,6
Es suficiente con la ayuda que se brinda cuando el estudiante lo solicita	2	18,1
Hay falta de interés y de voluntad	2	18,1
No se necesitan	3	27,2
TOTAL	11	100

Es interesante que en 4 de las 13 universidades evaluadas se esté trabajando actualmente en la elaboración de la normativa interna para regular el ingreso y la permanencia del estudiante con discapacidad lo cual en el futuro, deberá redundar en mejores sistemas de apoyo así como de registros de la población. Igualmente llaman la atención los argumentos del resto de las Instituciones para no tener o elaborar alguna normativa; dichos argumentos van desde evaluar como suficiente la ayuda puntualmente prestada desde un Servicio cuando el estudiante lo solicita (18%), hasta considerarlo innecesario (27%).

Siguiendo con el tema del marco legal existente y el conocimiento de éste por parte de las autoridades encargadas de la atención de las personas con discapacidad en las universidades que conforman la muestra, las tablas 29 y 30 dan cuenta de los datos sobre este aspecto. La Ley para las Personas con Discapacidad (2007) constituye un marco legal general del cual se desprende la Resolución Nro. 2417 (ver anexo 2): “Lineamientos sobre el Pleno Ejercicio del Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad”. Este último instrumento legal compete directamente a las instituciones universitarias; de ahí la importancia de su conocimiento por parte de todo el personal encargado de la atención a la discapacidad y/o diversidad.

Tabla 29

Conocimiento de las autoridades sobre la Ley para personas con Discapacidad

Conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
Si	12	92,3
No	1	7,7
TOTAL	13	100

El 92% de las universidades encuestadas tiene conocimiento de la Ley para Personas con Discapacidad.

Tabla 30

Conocimiento de las autoridades sobre los “Lineamientos sobre el Pleno Ejercicio del Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad”

Conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
Si	13	100
No	0	0
TOTAL	13	100

Todas las universidades que conformaron la muestra expresaron tener conocimiento sobre los “Lineamientos sobre el Pleno Ejercicio del Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad”.

La tabla 31, que a continuación se presenta, permite categorizar las medidas de acción positiva, realizadas por las Universidades en cuanto al acceso, así como evaluar cuáles de ellas son las más aplicadas y de mayor aceptación.

Tabla 31

Medidas de acción positiva realizadas por las universidades en cuanto al acceso y aplicación de las mismas

Medida	Frecuencia y porcentaje	
	Realizada	No realizada
Adaptación de pruebas de ingreso	7 (53,8%)	6 (46,2%)
Adecuación de planes de estudio	5 (38,5%)	8 (61,5%)
Asesoría o tutorías para los estudiantes	10 (76,9%)	3 (23,1%)
Planes de beneficios económicos	6 (46,2%)	7 (53,8%)
Cuota de reserva de cupo	5 (38,5%)	8 (61,5%)
Adecuación de las evaluaciones	8 (61,5%)	5 (38,5%)
Planes de formación docente en atención a la discapacidad	7 (53,8%)	5 (38,5%)
TOTAL	48	42

De esta manera, puede deducirse que las asesorías o tutorías a estudiantes es la medida de acción más aplicada (77%), seguida por la adecuación de evaluaciones (62%), en donde se incluye el dar bonificación de tiempo para responder y el cambiar una

evaluación escrita por una oral o viceversa. La explicación que subyace a estos resultados podría encontrarse en que ambas constituyen medidas que pueden ser ejecutadas sin que impliquen costos económicos para la Institución, ya que dependen de la voluntad de las personas involucradas: los propios compañeros de estudio y/o docentes.

La adaptación de las pruebas de ingreso, medida que reportan haber ejecutado siete de las Instituciones (54%), involucra la adecuación de la prueba dependiendo del tipo de discapacidad, así como el otorgar bonificación de tiempo. En otros casos implica la realización de una entrevista y revisión de recaudos personales del estudiante, considerando como válidos para el ingreso los reportes de evaluación de otras Instituciones.

Las medidas de menor aplicación son: la cuota de reserva de cupo y la adecuación de planes de estudio (representando ambas un 38%). Estas dos medidas implican costos políticos para las Instituciones y conllevan a largas discusiones en las instancias encargadas del ingreso.

En cuanto a los planes de formación docente en atención a la discapacidad, 7 de 13 Instituciones (representado por un 54%) los han implementado. Parte de las razones de este porcentaje descansa en la intervención de la autora, quien dicta un taller de formación en el área que ha sido implementado en siete de las Universidades que conforman la muestra.

Otra de las medidas de acción positiva para garantizar la permanencia del estudiante con discapacidad, es el contar con un Programa o Servicio responsable de la atención al estudiante con discapacidad dentro de la Institución. Dicha instancia tiene entre sus funciones principales la atención de este estudiante en lo que compete a la accesibilidad e integración. La tabla que sigue permite observar los datos aportados por los respondientes en cuanto a este aspecto.

Tabla 32

Presencia de un Programa o Servicio para la atención del estudiante con discapacidad

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si existe	8	61,5
No existe	4	30,8
No responde	1	7,7
TOTALES	13	100

En la tabla 32 se destaca la presencia de un Programa o Servicio para la atención a los estudiantes con discapacidad en 8 de las 13 universidades que conforman la muestra, representando el 62% de las mismas. En 5 de las Instituciones (representado en un porcentaje acumulado de 38%) no existe un Programa o Servicio que pueda ejercer las actividades propias de atención a la discapacidad dentro de la Institución.

Los datos de estos Programas o Servicios, desglosados por Universidad en cuanto a: nombre, año de inicio en sus funciones, profesionales formados, voluntariado y calificación, pueden ser apreciados en la tabla siguiente (ver tabla 33). Ella proporciona un panorama de estos Programas o Servicios que tienen como función principal la atención a los estudiantes con discapacidad en las ocho universidades que reportaron contar con este tipo de instancia. Su revisión permite efectuar algunas apreciaciones, como el que dos de las Instituciones colocan en el Servicio Estudiantil (UNIMET) o de Asesoramiento y Desarrollo Humano (UCAB-Guayana) la tarea de atender al estudiante con discapacidad, por lo que no existe una entidad específica para ello.

La creación del resto de los Programas es de reciente data: el más antiguo tiene fecha del año 2003 en la Universidad Central de Venezuela, cuando fueron fundadas dos entidades, a saber, la Comisión para la Integración de Ucevistas con Discapacidad (CIUD) y la Cátedra Libre Discapacidad. En el año 2004 la Universidad de los Andes inaugura una Cátedra Libre Discapacidad y más recientemente, en el mismo año de realización de esta

investigación, la Universidad Monte Ávila crea el Centro de Estudios para la Discapacidad. Una de las ocho Universidades calificó la eficacia de su Programa como *excelente* (UNE). La UCV calificó uno de sus tres programas también como excelente.

El resto de los Programas se encuentran calificados entre bueno (cuatro de nueve) y regular (tres de nueve). La UNIMET no calificó su Programa porque argumentó el poco tiempo de funcionamiento, haciendo difícil la calificación del mismo en justicia.

Tabla 33

Datos del Programa o Servicio para la atención de estudiantes con discapacidad

Universidad	Nombre del Programa o Servicio	Año de inicio	Voluntariado	Profesionales de atención	Eficacia
ULA	Cátedra Libre Discapacidad	2004	SI	SI	Buena
UCV	Comisión para la Integración de Ucevistas con Discapacidad (CIUD)	2003	NO	SI	Regular
	Cátedra Libre Discapacidad UCV	2003	SI	SI	Excelente
	Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad (UNIDIS)	2005	NO	SI	Buena
UPEL-IPC	Servicio de Atención Integral al Estudiante con Discapacidad	2007	SI	SI	Regular
UNEG	Programa de Atención al Estudiante con Discapacidad	2008	NO	SI	Regular
UNE	Programa de Estudiantes con Discapacidad	2008	NO	SI	Excelente
UMA	Centro de Estudios para la Discapacidad	2009	NO	SI	Buena
UNIMET	Servicios Estudiantiles	2008	NO	SI	Sin calificación
UCAB-Guayana	Centro de Asesoramiento y Desarrollo Humano	1998	SI	SI	Buena

La firma de convenios entre la Institución y entidades públicas o privadas, nacionales o extranjeras, para la atención o formación en el área de la discapacidad es otra de las medidas de acción positiva para la atención a la discapacidad; su importancia

descansa en los beneficios que de dichos convenios se derivan para la propia Institución y sus estudiantes.

Tabla 34
Firma de convenios entre las Universidades y entidades públicas o privadas,
nacionales o extranjeras

Firma	Frecuencia	Porcentaje	Alcances
Sí lo ha hecho	5	38,5	Dotación de equipos con tecnología adecuada a diferentes discapacidades y apoyo en el uso de esa tecnología.
No lo ha hecho	8	61,5	
TOTAL	13	100	

Las cinco universidades que afirman tener convenio con otras entidades son la UPEL-IPC, la UNEG, la UCV, la ULA y la UC (representando el 38%), como producto de las firmas de convenios con entes públicos y privados. Han recibido dotación de equipos y de otras tecnologías específicas para el acceso a la información, como parte primordial del fruto obtenido de tales convenios.

Llama la atención el alto porcentaje de universidades (8, representado por el 61%) que no tienen convenios con otras Instituciones sobre el tema de la discapacidad.

4.1.3 Accesibilidad.

A continuación, en la tabla 35 se pueden apreciar los datos aportados por las autoridades sobre las modificaciones efectuadas al espacio físico para hacerlo accesible a las personas con discapacidad. Son medidas emprendidas por las Instituciones en pro de la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad a todos los espacios o entornos que conforman el campus universitario.

Aún cuando dichas modificaciones hacen mención a espacios físicos y a entornos virtuales, involucran también las ejecutadas en el currículo por el cuerpo docente y que se hacen considerando la discapacidad del estudiante.

Tabla 35

Modificaciones para su accesibilidad en los espacios físicos o entornos

Modificación en el espacio físico o entorno	Ejecutada	
	Sí	No
Adaptaciones curriculares	4 (30,8%)	9 (69,2%)
Entorno físico construido	5 (38,5%)	8 (61,5%)
Entorno de las comunicaciones	3 (23,1%)	10 (76,9%)
Entornos virtuales y tecnológicos	6 (46,2%)	7 (53,8%)
Entornos deportivos	1 (7,7%)	12 (92,3%)
Entornos culturales	2 (15,4%)	11 (84,6%)
TOTAL	21	57

La tabla 35 destaca que 6 universidades (representando el 46%) han realizado modificaciones en los entornos virtuales y tecnológicos. Cinco Instituciones (representando el 38%) han modificado el entorno físico. Las adaptaciones curriculares son señaladas por 4 universidades (representando el 31%). El entorno de las comunicaciones ha sido adaptado o modificado por 3 Universidades (representando el 23%). Sin embargo, se observan los altos porcentajes de deficiencia en el número de modificaciones necesarias para el acceso de los estudiantes con discapacidad a los espacios físicos. Es así como 8 universidades de 13 no han realizado modificaciones a los espacios físicos (representado un 61%), o a los ambientes de información (10 de las 13 no lo han realizado, representado en un 77%).Igualmente, 7 universidades no han ejecutado las modificaciones en los entornos virtuales y tecnológicos, representando el 54%.

Las Instituciones que reportaron haber efectuado modificaciones para el acceso de los estudiantes con discapacidad expresaron contar con: rampas en aceras y algunas

escaleras, baños, puestos de estacionamientos demarcados para discapacidad y equipos tecnológicos con programas específicos para discapacidad sensorial.

Cabe señalar que sólo dos Instituciones han realizado modificaciones en el entorno cultural para hacerlo accesible y una se ha ocupado del entorno deportivo.

Entre las razones por las cuales no se han realizado las modificaciones en el espacio físico, destacan las que se presentan en la tabla que se muestra a continuación.

Tabla 36

Razones esgrimidas por las autoridades para la no realización de las modificaciones en los espacios físicos o entornos

Razones	Frecuencia	Porcentaje
Tiempo insuficiente por la reciente creación del Programa	1	7,7
Poca o ninguna sensibilidad de las autoridades y comunidad	4	30,76
Falta de recursos	5	38,4
Las adecuaciones son incompletas	2	15,3
No se consideran necesarias	1	7,7
TOTAL	13	100

Esta tabla muestra los argumentos o justificaciones expresados por los respondientes al cuestionario en cuanto a la ausencia de modificaciones en el espacio físico o entornos universitarios. Cabe señalar que todos respondieron a este ítem, aun cuando hayan reportado haber realizado alguna modificación en el espacio o en alguno de los entornos. Es así como las razones mayormente apuntan a la falta de recursos (38%) y de sensibilidad de los entes responsables de la toma de decisiones o de la planificación y aprobación del presupuesto (31%).

Tabla 37

Restricciones para el ingreso de personas con ciertas discapacidades a alguna(s) carrera(s)

Tipo de restricción	Frecuencia	Porcentaje
No reporta restricciones	9	69,2
Barreras arquitectónicas	3	23,1
Resistencia de los docentes	1	7,7
TOTAL	13	100

Nueve Instituciones no reportan la existencia de restricciones para el acceso (representado por el 69%). El reconocimiento de la existencia de restricciones para el ingreso es reportado por 4 de las universidades (representado en un porcentaje acumulado de 31%), siendo las barreras arquitectónicas la razón más aludida que explica la existencia de esas dificultades.

La experiencia de la autora en su recorrido por las universidades que conforman la muestra corrobora cómo la arquitectura de éstas se constituye en franco impedimento para cursar ciertas carreras en Escuelas cuyas instalaciones no cuentan con facilidades para el acceso a sus aulas, específicamente para personas con discapacidad motora.

Tabla 38

Valoración de las autoridades en cuanto a las medidas ejecutadas para la accesibilidad a los entornos de la Institución, incluyendo las adaptaciones curriculares

Espacio físico o entorno	Calificación					
	Nada satisfactoria	Poco satisfactoria	Medianamente Satisfactoria	Satisfactoria	Muy satisfactoria	No responde
Adaptaciones curriculares	6 (46,2%)	3 (23,1%)	1 (7,7%)	2 (15,4%)	0 (0%)	1 (7,7%)
Entorno físico construido	6 (46,2%)	5 (38,5%)	1 (7,7%)	1 (7,7%)	0 (0%)	0
Entorno de las comunicaciones	4 (30,8%)	5 (38,5%)	2 (15,4%)	1 (7,7%)	1 (7,7%)	0
Entornos virtuales y tecnológicos	5 (38,5%)	0	6 (46,2%)	1 (7,7%)	0 (0%)	0
Entornos deportivos	8 (61,5%)	4 (30,8%)	0 (0%)	1 (7,7%)	0 (0%)	0
Entornos culturales	9 (69,3%)	1 (7,7%)	1 (7,7%)	2 (15,4%)	0 (0%)	0
TOTAL	38	18	11	8	1	1

La tabla 38 muestra la valoración que las personas respondientes al cuestionario adjudican a las medidas o acciones realizadas en cuanto a la accesibilidad en los diferentes entornos universitarios. Observamos cómo la mayor frecuencia se concentra en las calificaciones de *nada satisfactoria* y *poco satisfactoria*, en lo que compete a la accesibilidad en sus Instituciones en todos los entornos.

La valoración *medianamente satisfactoria*, para la accesibilidad a los entornos virtuales y tecnológicos, tiene una frecuencia de 6, es decir que seis universidades de

13(46%), consideran medianamente satisfactoria las medidas ejecutadas en cuanto a la accesibilidad para los estudiantes con discapacidad a estos entornos.

Se podría concluir, entonces, que las medidas o acciones emprendidas por las Instituciones, desde la visión de las propias autoridades, no cubren las necesidades de la población de estudiantes con discapacidad.

4.1.4 Integración.

En cuanto al tema de la integración, en la tabla 39 se exponen las medidas o prácticas positivas en cuanto a modificaciones curriculares puestas en marcha por las universidades que conforman la muestra para este estudio.

Tabla 39

Medidas de acción positiva en cuanto a modificaciones curriculares

Modificaciones curriculares	Carreras	
	Frecuencia y porcentaje	
Modificación de la modalidad de evaluación y bonificación de tiempo.	3 (23,1%)	Educación, Comunicación Social, Derecho, Ingeniería y Letras
Presencia de Interprete de Lengua de Señas Venezolana (LSV)	2 (15,4%)	Educación: Mención Comunicación y Cultura Sorda y en Lenguas Modernas opción LSV
Preparación y entrega del material con anticipación	1 (7,7%)	Contaduría
Apoyo de la tecnología para las evaluaciones	1 (7,7%)	Psicología, Idiomas Modernos, Educación
No especifica tipo de modificación	2 (15,4%)	Informática, Educación Especial y Educación Integral.
No responde	4 (30,8%)	
TOTAL	13 (100%)	

En esta tabla se puede observar que el cambio en el tipo de evaluación y la bonificación de tiempo para su realización son las modificaciones más reportadas por las autoridades que dieron respuesta a este ítem (23%).

Por otra parte, el 31% de las universidades que conforman la muestra de estudio desconoce si se han realizado modificaciones curriculares por parte de sus profesores, y el 16% no especifica el tipo de modificaciones realizadas en las carreras reportadas.

En cuanto a las carreras en donde se ubican las modificaciones reportadas, en su mayoría son del área de las Ciencias Sociales y, de estas, la carrera de Educación aparece en tres de las cuatro modificaciones existentes.

Llama la atención que sea sólo una universidad en donde el uso de la tecnología y programas específicos para personas con discapacidad forman parte de las modificaciones curriculares.

Tabla 40
Cursos de formación para docentes en el tema de la discapacidad

Curso de formación	Frecuencia	Porcentaje
Talleres especializados en estrategias para la enseñanza	6	46,2
Diplomado	1	7,7
Programa de Educación Especial, mención: Dificultades de Aprendizaje	1	7,7
No responde	5	38,5
TOTAL	13	100

La realización de cursos de formación por parte de los docentes para la enseñanza de estudiantes con discapacidad está recogida en la tabla precedente. En ella se muestra que seis universidades (representando el 46%) reportan la realización de talleres especializados

en estrategias para la enseñanza, y una Institución expresa la existencia de un Diplomado (8%); ambos son específicos en discapacidad. Una universidad (8%) cuenta con un Programa de Educación Especial, y cinco Instituciones (39%) no reportan la realización de formación en el área de la discapacidad por parte de su cuerpo docente.

Tabla 41

Carreras donde se contemplan asignaturas sobre el tema de discapacidad y diversidad

Nombre de la asignatura	Frecuencia	Porcentaje
Educación Especial	3	23,1
Atención a la Diversidad	3	23,1
Dificultades para el aprendizaje y Evaluación del desarrollo	1	7,7
Integración de las personas con necesidades educativas especiales	1	7,7
Educación física para necesidades especiales	1	7,7
No responde	4	30,8
TOTAL	13	100

Se puede observar que 9 universidades tienen asignaturas sobre el tema de discapacidad, lo que constituye un porcentaje acumulado de 69. Cuatro Instituciones no reportan la existencia de asignaturas específicas sobre discapacidad (31%).

Continuando con las medidas de acción positiva emprendidas y reportadas por las autoridades que dieron respuesta a este cuestionario, en la tabla 42 se pueden apreciar los programas de formación en el tema de la discapacidad.

Tabla 42

Programas de formación sobre discapacidad en las Universidades

Nivel de estudios	Frecuencia	Porcentaje
Pregrado	2	15,4
Curso de ampliación	1	7,7
Curso de extensión	1	7,7
Diplomado	2	15,4
Especialización	1: en proceso de creación	7,7
Maestría	0	0
Doctorado	0	0
No existe	6	46,2
TOTAL	13	100

Notamos que la presencia de estos programas en las Instituciones es baja, pues si bien suman siete las universidades donde existen, sólo dos de ellas reportan más de un programa; de esas, una refiere tener tres programas: un curso de ampliación, un diplomado y un curso de especialización en autismo que se encuentra por iniciar. En 6 de las Instituciones (46%) no hay programas de formación en ninguno de los niveles de estudio que ofrece.

La tabla 43, que se muestra a continuación, reporta la presencia de equipos y líneas de investigación en las Instituciones. La importancia de la existencia de investigaciones en el tema de la discapacidad radica, en gran parte, en los aportes generados como producto de los resultados de esos trabajos, aportes que siempre redundan en beneficios para los estudiantes con discapacidad en cuanto a los temas claves de integración, accesibilidad, sensibilidad y políticas públicas para ellos mismos y para la sociedad en general.

Tabla 43

Existencia en las Instituciones de equipos y líneas de investigación en el tema de la discapacidad

Equipo de investigación	Líneas de investigación	Frecuencia	Porcentaje
Profesores investigadores y tesisistas	Diversos trabajos de pregrado y postgrado sobre el tema de integración educativa y laboral, uso de las tecnologías. ° Caracterización de estudiantes con discapacidad. ° Accesibilidad en la Educación Superior ° La tartamudez. ° La discapacidad	6	46,2
Cátedra Libre Discapacidad	° Actitudes frente a la discapacidad. ° Modelos y teorías que la explican. ° Uso de la tecnología en estudiantes con discapacidad visual.	3	23,1
No existe equipo de investigación	No reportan investigaciones	4	30,8
TOTAL		13	100

Mediante la observación de los datos que refleja la tabla previa, se puede apreciar la actividad investigativa en las Instituciones que conformaron la muestra para este estudio. Si bien no existen equipos de investigación agrupados bajo un nombre, 6 Instituciones (correspondientes a un 46%) reportan la realización de investigaciones en los temas de integración educativa y laboral, en el tema del uso de las tecnologías, caracterización de los estudiantes con discapacidad, accesibilidad, abordajes de la tartamudez y discapacidad, realizadas por investigadores no agrupados en equipos.

Tres universidades (23%) reportan la existencia de una entidad denominada Cátedra Libre Discapacidad, aunque en una de ellas esta Cátedra se encuentra en plena creación para el momento de esta investigación. Dicha entidad tiene como uno de sus objetivos agrupar a los investigadores y sus investigaciones sobre discapacidad en todos los niveles.

Cuatro universidades (31%) no tienen equipo ni investigaciones que referir en el tema de la discapacidad.

Las tablas 44 y 45, a continuación, hacen referencia a la existencia de una entidad en la Institución que cohesione a los estudiantes con discapacidad (44) y las actividades que realiza esta entidad (45), en el caso de existir.

Tabla 44

Existencia de organización de estudiantes con discapacidad en las Instituciones

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	3	23,1
No	10	76,9
TOTAL	13	100

La importancia de la organización estriba, principalmente, en la capacidad que ésta otorga a quienes representa, de hacerse escuchar ante las autoridades y profesores, de expresar necesidades y soluciones acerca de sus demandas específicas que competen a temas sobre la accesibilidad, integración y normativas importantes para la inclusión y permanencia de los estudiantes con discapacidad dentro de la Universidad. La tabla anterior muestra que en 10 universidades (77%) los estudiantes con discapacidad no se encuentran organizados en una asociación que los agrupe. En 3 Instituciones (23%) existe una organización o asociación de estudiantes con discapacidad.

Tabla 45

Actividades que realizan las organizaciones de estudiantes con discapacidad en las Instituciones donde existen

Actividad	Frecuencia	Porcentaje
Participación en la Cátedra Libre Discapacidad y apoyo en la Biblioteca	2	66,6
De apoyo a otros estudiantes con discapacidad	1	33,3
TOTAL	3	100

En cuanto a las actividades que realizan dichas asociaciones en las Instituciones donde existen, la tabla 45 permite registrar que, en 2 de las 3 Instituciones (67%), las actividades de la asociación de estudiantes con discapacidad se concentran en participar como auxiliares en la Cátedra Libre Discapacidad y en la Biblioteca donde se encuentran los equipos de tecnología con programas específicos.

Una de las agrupaciones (33%) realiza actividades de apoyo a otros estudiantes con discapacidad de la misma Institución; estas actividades consisten en el uso de estrategias de adaptación al medio universitario para aquellos estudiantes con discapacidad de nuevo ingreso.

Una de las medidas de la integración de los estudiantes con discapacidad en su medio universitario es el grado de participación en las actividades que ofrece su campus universitario.

Tabla 46

Participación de los estudiantes con discapacidad en actividades de su Institución

Actividad	Tipo de participación	Universidades	Frecuencia y Porcentaje
Académica	Actividades de integración en las clases, como estudiantes convencionales	UC, UCV, ULA, UPEL-IPC, UPEL-IPB, UCAB-Caracas	6 (46,2%)
Cultural	Teatro de sordos-Salsa-casino	ULA, UPEL-IPB, UCV	3 (23,1%)
	Coral, grupos musicales		
	Teatro, Corales y festivales de voz		
Deportiva	Práctica de atletismo a nivel nacional	UC, UCV	2 (15,4%)
	Práctica del deporte de manera individual.		
Cogobierno	Centros de estudiantes	UNIMET, UC, UNEG	3 (23,1%)
No responde		UCLA, UNA, UNE, UCAB Guayana, UMA	5 (38,5%)

La tabla anterior refleja la concentración de la mayor participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades académicas (39%), entendidas éstas como aquellas que realizan los estudiantes en general cuando asisten a clases y se reúnen en grupos para estudiar o participan en exposiciones, y cumplen con toda exigencia académica propia de una carrera en particular.

Otra manifestación de participación de estudiantes con discapacidad se encuentra en dos actividades: las culturales y las de cogobierno estudiantil, ambas con el mismo porcentaje (23%). Las primeras de estas actividades son todas aquellas que tienen que ver con teatro, danza, coros, espectáculos musicales y concursos de canto o de bandas musicales. La segunda involucra la participación en los Centros de Estudiantes, o en la representación ante los Consejos de Escuela, Facultad y Federación de Centros Universitarios en las Universidades donde estas entidades existen.

La práctica deportiva se reporta en 2 Instituciones (15%), lo cual es congruente con la poca accesibilidad en los entornos deportivos (ver tabla 47).

Tabla 47

Valoración por parte de las autoridades de las medidas de acción positivas

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nada satisfactoria	4	30,8
Poco satisfactoria	3	23,1
Medianamente satisfactoria	1	7,7
Satisfactoria	2	15,4
Muy satisfactoria	0	0
No responde	3	23,1
TOTAL	13	100

Los datos de la tabla anterior permiten observar que 7 de las 13 autoridades de las Universidades del estudio consideran las medidas realizadas por su Institución *poco o nada satisfactorias* (porcentaje acumulado del 54%), en cuanto a la integración de estudiantes con discapacidad. Destaca el hecho de la ausencia de calificación en la opción *muy satisfactoria*. Dos universidades consideran que las medidas de acción positivas son *satisfactorias* (15%). Finalmente, 3 autoridades (23%) no dieron respuesta a éste ítem.

4.1.5 Propuestas de acción.

El cuestionario dirigido a las autoridades finaliza con una solicitud de propuestas sobre diversos aspectos relacionados con accesibilidad, integración y políticas sobre la discapacidad, proporcionando una visión sobre lo que debería ser y/o hacerse en relación a estos temas.

Tabla 48

Propuestas sobre las pruebas de acceso y cuotas de reserva de cupos para personas con discapacidad

Propuesta	Frecuencia	Porcentaje
Adecuación de las pruebas de ingreso	4	30,8
No hacer pruebas de ingreso ni fijar cuotas de reserva de cupo	3	23,1
Fijar una cuota de reserva de cupo y asignarlos según un perfil predeterminado para cada carrera	2	15,4
No hacer pruebas de acceso pero si un acompañamiento y seguimiento pertinente posterior al ingreso	1	7,7
No responde	3	23,1
TOTAL	13	100

En cuanto a las propuestas sobre las pruebas de acceso y cuota de reserva de cupos para personas con discapacidad, la tabla 48 destaca que cuatro autoridades (31%) se inclinan por la aplicación de pruebas de ingreso adecuadas al tipo de discapacidad. En un número y porcentaje cercano (3: 23%), otros proponen no hacer pruebas ni establecer un cupo determinado para el acceso de personas con discapacidad a la Universidad. Dos autoridades (15%) mantienen la propuesta positiva hacia la reserva de cupo, pero haciendo

la asignación de acuerdo a un perfil de ingreso considerando las competencias y vocación manifiestas hacia una carrera en particular.

El no administrar pruebas de ingreso sino establecer un sistema de apoyo al estudiante con discapacidad ya ingresado, es una propuesta realizada por una autoridad de una Institución (8%).

Finalmente, 3 autoridades (23%) no respondieron a este ítem.

Tabla 49

Propuestas sobre la accesibilidad de los entornos físicos y de comunicación

Propuesta	Frecuencia	Porcentaje
Cumplir las Normas COVENIN	6	46,2
Hacer un estudio diagnóstico de las necesidades en cuanto a infraestructura y comunicaciones que permita la accesibilidad independiente	2	15,4
Asignar presupuesto específico para realizar las adecuaciones necesarias	2	15,4
No responde	3	23,1
TOTAL	13	100

Los datos de la tabla antecedente, permiten mostrar que un 46% de las autoridades de las universidades sostienen la propuesta de cumplir y hacer cumplir las Normas de la Comisión Venezolana de Normas Industriales (COVENIN, 2004), específicamente las de *Entorno urbano y edificaciones. Accesibilidad para las personas* (FONDONORMA, 2733:2004). En dichas normas se establecen las dimensiones adecuadas para el acceso de personas en sillas de ruedas a los espacios físicos, la señalización de los obstáculos en las vías de circulación, medidas de rampas y su pendiente (ver anexo 7).

Dos autoridades (15%) sostienen la importancia de realizar un estudio sobre las necesidades de infraestructura y comunicacionales en sus universidades. La asignación de presupuesto para ejecutar las modificaciones en la infraestructura y las comunicaciones de la Universidad es la propuesta de dos autoridades (15%). Finalmente, tres autoridades (23%) no tienen propuestas sobre este aspecto.

Las adaptaciones curriculares constituyen medidas de acción positiva por su incidencia en la permanencia del estudiante, es decir, facilita su transitar por la carrera que cursa. La tabla siguiente hace referencia a las respuestas sobre este aspecto.

Tabla 50
Propuestas sobre las adaptaciones curriculares

Propuesta	Frecuencia	Porcentaje
Formar a los profesores para que hagan las adaptaciones necesarias	4	30,8
Crear matrices curriculares flexibles basándose en experiencias acreditadas	2	15,4
Levantar un censo de la población con discapacidad y solicitarles propuestas para determinar qué adecuaciones son necesarias	2	15,4
Tener una normativa y los equipos tecnológicos específicos que aseguren la permanencia de los estudiantes con discapacidad	1	7,7
No responde	4	30,8
TOTAL	13	100

Los datos de la tabla 50 muestran cómo la propuesta de formar al cuerpo docente para que sean éstos quienes realicen las modificaciones al currículo, adaptándolo a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, es sostenida por cuatro autoridades (31%). Dos autoridades (15%) plantean proponer la flexibilización de la curricula sobre la base de otras experiencias válidas.

El mismo número de autoridades propone hacer un censo y solicitar a los estudiantes con discapacidad sugerencias para hacer las adecuaciones que se estimen necesarias. Una autoridad (8%) considera importante tener una normativa y la tecnología que asegure la permanencia de los estudiantes con discapacidad. Finalmente, cuatro autoridades (31%) no respondieron a este ítem.

En la Ley de Universidades Venezolana, la extensión constituye una de las tres funciones de la Universidad; las otras dos son la académica y la de investigación. El tema de la integración de los estudiantes con discapacidad contempla también su participación en las actividades de extensión.

Tabla 51

Propuestas de actividades de extensión dirigidas hacia la participación de los estudiantes con discapacidad

Propuesta	Frecuencia	Porcentaje
Hacer jornadas de sensibilización sobre el tema de la discapacidad aportando el conocimiento sobre el tema lo que promoverá mayor apertura del personal universitario	6	46,2
Promover actividades de extensión en donde se involucren a las personas con discapacidad	2	15,4
No responde	5	38,5
TOTAL	13	100

La tabla 51 muestra la tendencia de las autoridades a la propuesta que favorece las jornadas de sensibilización sobre la discapacidad, concentrando a 6 de las 13 autoridades (46%). La realización de jornadas de sensibilización a la comunidad universitaria es una actividad que redundará en conocimiento sobre el tema para aquellas personas que toman decisiones en el área de las actividades de extensión, haciendo posible una actitud favorable hacia la aceptación de las competencias o aptitudes de los estudiantes con discapacidad, permitiendo y ejecutando las adecuaciones necesarias para su participación.

Dos autoridades (15%) proponen promover actividades de extensión en las cuales se integre a los estudiantes con discapacidad, sin dar más detalles al respecto, en tanto que cinco (39%) no hacen propuestas sobre este tema.

Tabla 52

Otros elementos de discusión no contemplados en el cuestionario

Propuesta	Frecuencia	Porcentaje
Creo que la mayor barrera es la actitudinal y es la más compleja de superar pues depende del proceso de cambio en los profesionales y está relacionado con valores y creencias	1	7,7
Es necesario crear una Cátedra Libre Discapacidad para empezar el proceso de concientización en el área	1	7,7
Hacer alianzas estratégicas con Instituciones que saben de discapacidad. Hay elementos que impiden el desarrollo de acciones efectivas como el desconocimiento de la Ley, la falta de sensibilización y conocimiento por parte del personal académico administrativo y estudiantil	1	7,7
La discapacidad es todo un mundo por explorar para quienes no tenemos experiencia en ese tema y es fascinante por todo lo que debemos ayudar a quienes tanto apoyo necesitan	1	7,7
No responde	9	69,2
TOTAL	13	100

Como último ítem del cuestionario dirigido a las autoridades, se otorgaba el espacio para plasmar algunos comentarios finales. Cuatro de los encuestados quisieron añadir sus apreciaciones. Se comentarán de manera general porque recogen aspectos no presentes en la encuesta, entre estos: lo actitudinal como una de las barreras más difíciles de derribar; lo importante de la investigación, para lo cual debería existir una entidad que concentre y organice lo académico en el área de la discapacidad; las alianzas con otras instituciones que se encuentren más adelantadas en el abordaje del tema; el desconocimiento de aspectos claves de la discapacidad por parte de los actores sociales

dentro de la Universidad, provocando la obstaculización de las medidas de acción positivas que se plantean en otras esferas y, finalmente, una autoridad se confiesa interesada en superar su desconocimiento sobre el tema de la discapacidad, así como apasionada por el descubrimiento de este conocimiento, expresando fascinación frente al esfuerzo que implica el apoyar a quienes tienen discapacidad.

Las restantes nueve autoridades encuestadas (69%) no hicieron comentarios adicionales en este ítem.

4.2 Análisis de los datos aportados por los estudiantes.

El tercer objetivo de esta investigación implica el estudio de las acciones emprendidas por las universidades y la evaluación de las mismas por parte de los propios estudiantes con discapacidad.

Los resultados fueron obtenidos de la encuesta aplicada a una muestra conformada por 157 estudiantes activos para el período comprendido entre los años 2009 y 2010. Dichos estudiantes cursan estudios en 19 de las 49 universidades reconocidas en el país.

Para su presentación, los resultados se han subdividido según los temas considerados en la encuesta y en el orden presentado en la misma, a saber: datos demográficos, accesibilidad, integración académica, integración extensión, integración interrelaciones, marco legal y políticas públicas.

En la tabla 53 que se encuentra en la siguiente página, se indica el número de estudiantes que dio respuesta al cuestionario y la universidad donde cursan sus estudios.

Tabla 53

Número de estudiantes que dio respuesta a la encuesta y universidad donde cursan estudios

Universidad	Frecuencia	Porcentaje
Universidad Central de Venezuela (UCV) (Autónoma)	51	32,5
La Universidad del Zulia (LUZ) (Autónoma)	19	12,1
Universidad de los Andes (ULA) (Autónoma)	18	11,5
Universidad Pedagógica Libertador (UPEL) (Experimental)	11	7
Universidad Nacional Experimental Politécnica de las Fuerzas Armadas (UNEFA) (Experimental)	10	6,4
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG) (Experimental)	10	6,4
Universidad de Oriente (UDO) (Autónoma)	9	5,7
Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) (Experimental)	6	3,8
Universidad Nueva Esparta (UNE) (Privada)	5	3,2
Universidad de Carabobo (UC) (Autónoma)	3	1,9
Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) (Privada)	3	1,9
Universidad Metropolitana (UNIMET) (Privada)	2	1,3
Universidad Monteávila (UMA) (Privada)	2	1,3
Universidad Nacional Abierta (UNA) (Experimental)	2	1,3
Universidad Arturo Michelena (UAM) (Privada)	2	1,3
Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (UNELLEZ) (Experimental)	1	0,6
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) (Experimental)	1	0,6
Universidad Nacional Experimental Marítima del Caribe (UMC) (Experimental)	1	0,6
Universidad Simón Bolívar (USB) (Experimental)	1	0,6
TOTAL	157	100

La tabla anterior permite observar que el mayor número de estudiantes participantes en esta investigación se concentra en tres universidades autónomas (UCV en la ciudad de Caracas, capital de Venezuela; LUZ en la ciudad de Maracaibo, capital del Estado Zulia y ULA, en la ciudad de Mérida, capital del Estado Mérida), ubicadas en áreas geográficas de alta densidad poblacional, representando un porcentaje acumulado de 56%; es decir, que más de la mitad de la muestra estudiantil con discapacidad encuestada para

esta investigación, se encuentra cursando estudios en alguna de esas tres Universidades Autónomas.

Además, dos de las universidades con mayor número de estudiantes encuestados (UCV y ULA), también cuentan con un mayor porcentaje de estudiantes con discapacidad (ver tabla 18).

4.2.1 Datos demográficos.

Para abordar algunos de los datos demográficos de los estudiantes (edad, sexo, año de ingreso a la universidad, carrera que estudia y tipo de discapacidad) se presentan las tablas 54 a 58.

Tabla 54

Edades de los estudiantes encuestados

Rango de edad	Frecuencia	Porcentaje
17-21	36	22,8
22-26	51	32,5
27-31	38	24,2
32-37	17	10,7
38-42	8	5
Igual o mayor de 43	7	4,4
TOTAL	157	100

En la tabla anterior se observan los rangos de edades de los estudiantes que conforman la muestra para este estudio. Es así como 51 estudiantes (representando el 32%) se encuentran ubicados en el rango de edad entre 22 y 26 años; 38 estudiantes tienen edades entre 27 y 31 años (24%); 36 estudiantes (23%) se encuentran ubicados en las edades que cubren el rango de 17 a 21 años; 17 estudiantes (11%) tienen edades entre 32 y 37 años.

Con menor frecuencia se hallan estudiantes en las edades que cubren el rango de 38 a 42 (8 estudiantes, que representan el 5%), y mayor o igual a 43 (7 estudiantes, equivalentes al 4%). Se contempla una media de edad de 27 años para toda la muestra del estudio.

Tabla 55

Sexo de los estudiantes encuestados

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	86	54,8
Masculino	71	45,2
TOTAL	157	100

La tabla 55 indica el registro de la muestra de estudiantes según el sexo. Notamos que el 55% de los estudiantes es de sexo femenino y 45% de sexo masculino. Se debe señalar que esta mayoría de sujetos del sexo femenino se observa también en los datos sobre discapacidad sensorial (ver tabla 24).

Tabla 56

Año de ingreso a la Universidad

Rango	Frecuencia	Porcentaje
1983-1988	1	0,6
1989-1994	0	0
1995-1999	7	4,45
2000-2004	26	16,56
2005-2009	123	78,34
TOTAL	157	100

De la observación de la tabla precedente destaca el alto número de estudiantes que ingresaron en los años comprendidos entre el 2005 y 2009 (representando el 78%); esto

puede encontrar su explicación en los diversos eventos propulsados desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (hoy denominado Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria) que han sido tratados en el Marco Teórico Referencial de este trabajo, así como a las iniciativas tomadas desde las universidades en pro del acceso de personas con discapacidad.

Tabla 57

Áreas de estudio donde cursan los estudiantes encuestados

Áreas de estudio	Frecuencia	Porcentaje
Sociales	132	84
Ciencias	22	14
Salud	3	1,9
TOTAL	157	100

La tabla 57 permite observar una clara tendencia a la escogencia por parte de los estudiantes que conforman la muestra, hacia las profesiones ubicadas en las áreas sociales (132 estudiantes equivalentes al 84%).

Dentro de las áreas sociales, las carreras con mayor prevalencia son: Educación Integral (27 estudiantes, 17%), Educación Especial (9 estudiantes, 6%); Artes, Derecho y Bibliotecología y Archivología con igual número de estudiantes respectivamente (8 estudiantes, representando el 5%); Comunicación Social, Contaduría y Psicología con igual cantidad de estudiantes en cada una (6 estudiantes, representando el 4%), Trabajo Social (5 estudiantes, 3%); Idiomas Modernos y Administración de Empresas Turísticas, con 4 estudiantes cada una (representando el 3%) como las que cuentan con un mayor número de estudiantes con discapacidad.

En el área de ciencias y tecnología, las carreras de Informática e Ingeniería Informática con 4 estudiantes respectivamente (representando el 3%) e Ingeniería de Sistemas (3 estudiantes, representando el 2%) concentran el mayor número de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, el área de la salud, en donde se encuentran carreras como Odontología, Farmacia y Ciencias Veterinarias no reportan estudiantes con discapacidad. En cuanto a Medicina, en la carrera de Nutrición y Dietética, hay un estudiante (que representa el 0,6%). En las carreras de Citotecnología y Fisioterapia, que son carreras técnicas superiores (3 años de duración) hay un estudiante en cada una (representando el 0,6%).

Dos estudiantes se encuentran cursando estudios de Maestría, uno en la Maestría en Musicología Latinoamericana y otro en la Maestría en Educación Superior (representando en cada caso el 0,6%).

Tabla 58

Tipo de discapacidad de los estudiantes encuestados

Tipo de discapacidad	Frecuencia	Porcentaje
Visual	48	30,5
Auditiva	45	28,6
Motora	58	36,9
Trastorno del desarrollo	6	3,8
TOTAL	157	100

La tabla anterior señala que del total de la muestra, 37% tiene una discapacidad motora, 30% una discapacidad sensorial visual, 29% una discapacidad auditiva y (6 estudiantes) 4% tienen un trastorno del desarrollo no especificado.

4.2.2 Accesibilidad.

El uso por parte de los estudiantes con discapacidad de los servicios que se encuentran en el campus universitario es un indicador de la accesibilidad en los diferentes entornos que los conforman, estos son: ambientes de servicios sociales, psicológicos, deportivos, culturales y tecnológicos.

Las tablas que se exponen a continuación dan cuenta de la evaluación realizada por los propios estudiantes con discapacidad que conforman la muestra, considerando para su análisis el uso del servicio, las restricciones para el acceso al mismo y la valoración de la experiencia en dichos servicios.

Las dificultades en la accesibilidad a los entornos o espacios físicos que conforman el campus universitario se manifiestan en las barreras arquitectónicas materializadas en la ausencia de ascensores y de rampas para acceder a los pisos superiores, las distancias espaciales existentes entre los diferentes Servicios que se ofrecen en las universidades, la inexistencia de transporte con las adaptaciones específicas para la accesibilidad universal y, finalmente, la disposición espacial del mobiliario que dificulta la orientación y movilidad de las personas con discapacidad dentro de un espacio determinado.

Tabla 59
Uso del comedor

Universidad a la que pertenece	Utiliza el comedor			
	Siempre	A veces	Nunca	No responde
UAM	0	0	1	1
UPEL	3	6	2	0
UC	0	3	0	0
UCAB	1	1	2	0
ULA	7	9	2	0
UNEFA	4	4	2	0
UMC	0	0	1	0
UNELLEZ	0	0	1	0
UNA	0	0	0	2
UMA	0	0	1	1
UBV	0	0	5	1
USB	1	1	0	0
UNE	3	3	0	0
UNEG	4	4	1	1
UNESR	0	0	0	1
UNIMET	0	0	0	2
LUZ	2	3	12	2
UCV	21	20	9	1
UDO	0	0	5	4
TOTAL	41	50	50	16

Se observa en la tabla anterior que el uso del comedor por parte de los estudiantes encuestados sólo es posible en aquellas universidades que tiene ese servicio. Es así como las universidades autónomas y las públicas experimentales muestran estudiantes que hacen uso de este beneficio. La sumatoria del número de estudiantes que manifiestan usar el comedor *siempre* y los que expresan usarlo *a veces*, en relación con el total de estudiantes

que dieron respuesta al cuestionario, proporciona los siguientes datos: el mayor número de usuarios se encuentra en la Universidad Central de Venezuela (UCV), con 41 estudiantes de 51 que refieren usar el comedor; la Universidad de Carabobo (UC) con 3 de 3 estudiantes (100%) que dieron respuesta a la encuesta; la Universidad de los Andes (ULA) con 16 estudiantes de 18; la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG) con 8 estudiantes de 10; la Universidad Experimental Libertador (UPEL) con 9 estudiantes de 11; la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerzas Armadas (UNEFA) con 8 estudiantes de 10. En cuanto a la Universidad del Zulia (LUZ), son 5 estudiantes de 19 quienes hacen uso del comedor, es decir, son menos estudiantes en proporción quienes usan este beneficio.

Cuando se hace la lectura de los totales, se observa que 91 estudiantes usan el beneficio del comedor universitario (sumatoria de los que responden *siempre* y *a veces*); 50 estudiantes refieren nunca usarlo y 16 no dieron respuesta a este ítem.

Las restricciones para acceder al Comedor toca el tema de la accesibilidad, como se podrá observar en el cuadro 60 que sigue a estas líneas.

Tabla 60
Restricciones en el acceso al Comedor

Universidad a la que pertenece	Restricciones en el acceso al Comedor			
	Siempre	A veces	Nunca	No responde
UPEL	0	1	8	2
UC	0	0	3	0
ULA	1	3	11	3
UNEFA	1	3	6	0
UNELLEZ	0	0	1	0
UBV	0	0	1	5
USB	1	0	0	0
UNEG	3	1	4	2
UNESR	0	0	0	1
LUZ	0	5	13	1
UCV	4	10	32	5
UDO	1	0	2	6
TOTAL	11	23	81	25

Según demuestran los datos en esta tabla, respecto a las universidades que cuentan con el servicio del Comedor, se observa que en el caso de la UCV, para 14 de los estudiantes con discapacidad que respondieron este ítem, esas restricciones para el acceso a ese servicio, están presentes en esta Universidad.

La experiencia de la investigadora permite compartir esta opinión de los estudiantes, quienes en diversas oportunidades han comentado la disposición espacial en la que se encuentran ubicadas unas mesas identificadas para personas con discapacidad, separadas del resto de las mesas; esto no les permite compartir con sus iguales, compañeros y amigos en conjunto sino, más bien, constituye un elemento de segregación y discriminación, en palabras de los propios usuarios.

En la UNEFA y en la UNEG, el mismo número de estudiantes (4 de 10 estudiantes) expresan la existencia de restricciones en el acceso al Comedor de su Institución. Destaca la evaluación del único estudiante con discapacidad de la USB, quien expresa dificultades *siempre* para acceder al comedor de su Institución.

La observación de los totales muestra que para 81 estudiantes no existen restricciones que impiden la accesibilidad para el uso del Comedor, mientras que para 29 de ellos (sumatoria de los que responden *siempre* y *a veces*) sí existen tales restricciones.

Finalmente, 25 estudiantes no respondieron este ítem.

Tabla 61
Valoración de la experiencia en el uso del comedor

Universidad a la que pertenece	Respuesta de los estudiantes					
	Excelente	Buena	Regular	Mala	Muy mala	No contestó
UPEL	2	6	1	1	0	1
UC	1	2	0	0	0	0
ULA	1	10	6	1	0	0
UNEFA	0	4	4	0	1	1
UNELLEZ	0	0	0	0	0	1
UBV	0	0	0	0	1	5
USB	0	0	1	0	0	0
UNEG	0	5	2	0	1	2
UNESR	0	0	0	0	0	1
LUZ	0	9	4	0	0	6
UCV	4	20	15	0	4	8
UDO	0	0	0	0	3	6
Total	8	56	33	2	10	31

La valoración de la experiencia de los estudiantes sobre el uso del servicio de comedor en su universidad respectiva puede apreciarse en esta tabla 61.

Las respuestas se concentran en las apreciaciones de *excelente* y *buena*, obteniéndose una frecuencia acumulada de 64. La consideración de la experiencia en el comedor como *mala* y *muy mala* tiene una frecuencia acumulada de 12. La consideración de la experiencia en el uso del comedor como *regular*, es decir, no excelente pero tampoco mala, tiene una frecuencia de 33.

Observando estas frecuencias, las universidades con una mayoría de estudiantes que considera su experiencia en el comedor como *excelente* y *buena* son: UPEL, UC, ULA, UNELLEZ, UNEG, LUZ y UCV. Aquellas cuyos estudiantes consideran su experiencia en el comedor como principalmente *regular*, *mala* o *muy mala*, son: UDO, UBV, UNEFA y USB.

Finalmente, 31 estudiantes no respondieron a este ítem.

Tabla 62
Uso del transporte

Universidad a la que pertenece	Utiliza transporte			
	Siempre	A veces	Nunca	No responde
UAM	0	0	1	1
UPEL	3	3	5	0
UC	2	0	1	0
UCAB	0	0	3	0
ULA	2	5	9	2
UNEFA	1	3	6	0
UMC	0	0	1	0
UNELLEZ	1	0	0	0
UNA	0	2	0	0
UBV	1	1	4	0
USB	0	0	0	1
UNEG	6	0	3	1
UNESR	0	0	0	1
UNIMET	1	0	1	0
LUZ	1	11	3	4
UCV	5	11	34	1
UDO	3	2	1	3
TOTAL	26	38	78	15

La respuesta a este ítem dependerá de la condición de existencia de este servicio en la Universidad. De la misma manera que con el comedor, son las Universidades autónomas y experimentales las que cuentan con este beneficio. Sin embargo, en ninguna de las Universidades encuestadas existen, para el momento de este estudio, unidades de transporte con las adecuaciones específicas para el uso de personas con discapacidad. Se entiende, por tanto, que el número de usuarios sea menor.

Es así como se observa que la mayor proporción de usuarios de este servicio se encuentra en la UNELLEZ, en la cual el estudiante que dio respuesta a la encuesta hace uso del transporte. Asimismo, los dos estudiantes con discapacidad de la Universidad Nacional Abierta (UNA) que dieron respuesta a la encuesta hacen uso del transporte, al igual que en la Universidad del Zulia (LUZ) donde 12 de 19 estudiantes con discapacidad usan el transporte para su traslado. En la Universidad de Oriente (UDO), 5 de 9 estudiantes utilizan este beneficio.

En la Universidad Experimental de Guayana (UNEG) 6 de 10 estudiantes manifiestan usar el transporte universitario, así como 4 estudiantes de los 10 encuestados de la UNEFA, y 16 de los 51 estudiantes de la UCV que respondieron la encuesta. Después de la conclusión del período de recolección de datos para este estudio, se pudo en funcionamiento una unidad de transporte adaptado, perteneciente a la ruta interna de la UCV, a cuyos conductores se les dictó un taller previo acerca de la adecuada atención al usuario con movilidad reducida y con discapacidad en general.

La observación de los totales permite registrar que 65 estudiantes (sumatoria de los que responden usar el transporte *siempre* y los que responden *a veces*), hacen uso del beneficio del transporte universitario, en tanto que 77 estudiantes manifiestan *nunca* hacer uso de este beneficio.

Por último, 15 estudiantes no respondieron este ítem.

Tabla 63
Restricciones en el acceso al Transporte

Universidad a la que pertenece	Restricciones en el acceso al Transporte			
	Siempre	A veces	Nunca	No responde
UPEL	0	0	9	2
UC	1	0	2	0
ULA	1	0	11	6
UNEFA	4	0	6	0
UNELLEZ	0	0	1	0
UNA	0	0	0	2
UBV	1	0	1	4
USB	0	0	0	1
UNEG	2	2	4	2
UNESR	0	0	0	1
UNIMET	0	0	1	1
LUZ	1	6	8	4
UCV	9	3	25	14
UDO	4	1	3	1
TOTAL	23	12	71	38

Las restricciones para el uso del transporte de la Institución en cuestión se muestran en la tabla que antecede estas líneas, considerando sólo las universidades donde se cuenta con este servicio y que son las que aparecen registradas. Se tiene entonces que en la UDO, 5 de 9 estudiantes expresan restricciones en el uso de este beneficio; en 12 de los estudiantes de la UCV *siempre* o *a veces* tienen dificultades para el acceso al transporte.

En LUZ, 7 de sus estudiantes con discapacidad que dieron respuesta a este ítem expresan restricciones para el acceso al transporte. UNEFA y UNEG, 4 estudiantes de 10, respectivamente manifestaron dificultades para el acceso al uso del transporte.

En total, 71 estudiantes manifiestan no tener dificultad en el acceso al transporte. También, 35 estudiantes (sumatoria de los que respondieron *siempre* y *a veces*) expresan tener dificultades en el acceso al uso del transporte, y 38 estudiantes no respondieron este ítem.

Tabla 64
Valoración de la experiencia en el uso del transporte

Universidad a la que pertenece	Respuesta de los estudiantes					
	Excelente	Buena	Regular	Mala	Muy mala	No contestó
UPEL	1	4	4	0	0	2
UC	1	1	0	0	1	0
ULA	0	8	3	0	3	4
UNEFA	0	1	2	2	4	1
UNELLEZ	0	1	0	0	0	0
UNA	0	2	0	0	0	0
UBV	1	1	0	0	0	4
USB	0	0	0	0	0	1
UNEG	2	1	3	0	1	3
UNESR	0	0	0	0	0	1
UNIMET	0	0	1	0	0	1
LUZ	1	7	4	1	0	6
UCV	2	9	8	0	7	25
UDO	1	2	3	1	0	2
Total	9	37	28	4	16	50

Los totales muestran una distribución similar dentro del grupo de quienes respondieron este ítem; es así como 46 estudiantes (sumatoria de quienes respondieron *excelente* y *buena*) son quienes valoran positivamente su experiencia en el uso de transporte y 32 estudiantes la valoran entre *regular* y *muy mala*.

Las universidades cuyos estudiantes mayormente valoran como positiva su experiencia en este servicio son: UPEL, ULA, UNELLEZ, UNA y UBV. Las universidades cuyos estudiantes se inclinan a valorar de manera negativa el uso de este servicio son: UNEFA, UCV y UDO.

Finalmente, 50 estudiantes no dieron respuesta a este ítem.

Tabla 65
Uso de la biblioteca

Universidad a la que pertenece	Utiliza la biblioteca			
	Siempre	A veces	Nunca	No responde
UAM	0	2	0	0
UPEL	8	2	1	0
UC	2	0	1	0
UCAB	1	2	0	0
ULA	7	10	1	0
UNEFA	0	3	7	0
UMC	1	0	0	0
UNELLEZ	0	0	1	0
UNA	2	0	0	0
UMA	1	1	0	0
UBV	2	1	2	1
USB	0	1	0	0
UNE	0	3	2	0
UNEG	5	4	0	1
UNESR	0	1	0	0
UNIMET	0	1	1	0
LUZ	2	12	3	2
UCV	26	22	3	0
UDO	5	4	0	0
TOTAL	62	69	22	4

El uso de la biblioteca es un recurso de suma importancia, ya que es la fuente no sólo de las referencias necesarias para estudiar e investigar, sino porque en ellas se

encuentran mayormente ubicados los apoyos tecnológicos necesarios para acceder a la información.

La observación de la tabla anterior demuestra el elevado uso de este servicio por parte de los estudiantes. Es así como de las 19 Universidades, en 8 de ellas todos los estudiantes encuestados refieren hacer uso de la biblioteca (UCAB, UMC, UNA, USB, UAM, UMA, UDO y UNESR).

En cuanto a las otras universidades, el uso mayoritario de este servicio es notable. Analizando los totales, 131 estudiantes (sumatoria de los que responden que la usan *a veces* y *siempre*) reportan que usan la biblioteca de su Institución, y sólo 22 estudiantes responden que *nunca* hacen uso de ese servicio. Además, 4 estudiantes no dieron respuesta a este ítem.

Tabla 66
Restricciones en el acceso a la Biblioteca

Universidad a la que pertenece	Restricciones en el acceso a la Biblioteca			
	Siempre	A veces	Nunca	No responde
UAM	0	1	1	0
UPEL	3	3	5	0
UC	0	2	1	0
UCAB	0	1	2	0
ULA	0	4	10	4
UNEFA	5	1	4	0
UMC	0	0	1	0
UNELLEZ	0	0	0	1
UNA	0	0	0	2
UMA	0	0	2	0
UBV	0	0	1	5
USB	1	0	0	0
UNE	0	0	5	0
UNEG	1	4	4	1
UNESR	0	1	0	0
UNIMET	1	0	0	1
LUZ	1	5	11	2
UCV	8	8	33	2
UDO	0	1	7	1
TOTAL	20	31	87	19

Es importante la información que aporta este ítem porque la dificultad en la accesibilidad a la Biblioteca de la Institución incide negativamente en el acceso a la información necesaria para el curso de la carrera que se estudia. Por ello, el que 51

estudiantes (sumatoria de las respuestas *siempre y a veces*) manifiesten dificultades en la accesibilidad resulta ser un dato alarmante.

Las mayores cifras de estudiantes que expresan vivenciar esta situación se encuentran en: UNEFA (6 de 10 estudiantes), UPEL (6 de 11 estudiantes), UNESR, USB y UNIMET (el estudiante que en cada caso dio respuesta a la encuesta), LUZ (6 de 19) y UCV (16 de 51).

Cuando observamos los totales, notamos que un número importante de encuestados (87) manifiesta no tener restricciones en el acceso a la Biblioteca de su Institución. Por otra parte, 51 estudiantes (sumatoria de los que respondieron *siempre y a veces*), manifiestan dificultades para la accesibilidad a la biblioteca.

Por último, 19 estudiantes no respondieron este ítem.

Tabla 67

Valoración de la experiencia en el uso de la biblioteca

Universidad a la que pertenece	Respuesta de los estudiantes					
	Excelente	Buena	Regular	Mala	Muy mala	No contestó
UAM	0	0	2	0	0	0
UPEL	4	4	2	1	0	0
UC	1	0	2	0	0	0
UCAB	0	3	0	0	0	0
ULA	2	12	3	0	0	1
UNEFA	0	2	2	2	3	1
UMC	0	0	1	0	0	0
UNELLEZ	0	0	0	0	0	1
UNA	0	1	0	0	0	1
UMA	1	1	0	0	0	0
UBV	0	1	0	1	0	4
USB	0	1	0	0	0	0
UNE	1	2	1	0	0	1
UNEG	4	4	1	0	0	1
UNESR	0	0	1	0	0	0
UNIMET	0	1	0	0	0	1
LUZ	0	8	8	0	0	3
UCV	9	24	13	3	0	2
UDO	3	3	3	0	0	0
TOTAL	25	67	39	7	3	16

Esta tabla indica que una frecuencia acumulada de 92 estudiantes califica su experiencia en la biblioteca como *excelente* y *buena*; 39 estudiantes la califica como *regular* y una frecuencia acumulada de 10 la califica como *mala* o *muy mala*.

La observación de la distribución de estos números entre las universidades, permite señalar a las que cuentan con una mayor valoración positiva, a saber: UPEL, UCAB, ULA, UNELLEZ, UNA, UMA, USB, UNE, UNEG, UCV y UDO. Es decir, que los estudiantes con discapacidad de 11 de las 19 universidades valoran positivamente su experiencia en el uso de la biblioteca de su Institución en particular. Las universidades cuyos estudiantes valoraron su experiencia en la biblioteca respectiva como *regular*, *mala* o *muy mala* son: UAM, UC, UNEFA, UMC, UBV, LUZ, UNIMET y UNESR. Es decir que los estudiantes con discapacidad de estas 8 instituciones valoraron su experiencia en la biblioteca de manera negativa.

Finalmente, 16 estudiantes no dieron respuesta a este ítem.

Tabla 68
Uso de las instalaciones deportivas

Universidad a la que pertenece	Utiliza las instalaciones deportivas			
	Siempre	A veces	Nunca	No responde
UAM	0	0	1	1
UPEL	1	7	3	0
UC	0	1	2	0
UCAB	0	1	2	0
ULA	2	6	7	3
UNEFA	0	3	6	1
UMC	1	0	0	0
UNELLEZ	0	0	1	0
UNA	0	0	0	2
UMA	0	0	2	0
UBV	0	0	5	1
USB	0	0	0	1
UNE	0	0	5	0
UNEG	0	0	9	1
UNESR	0	0	0	1
UNIMET	0	0	2	0
LUZ	3	4	4	8
UCV	2	15	32	2
UDO	2	1	3	3
TOTAL	11	38	84	24

El uso de las instalaciones deportivas entre los estudiantes con discapacidad que dieron respuesta a este ítem es bajo. Es así como en las universidades UC, UNELLEZ, UMA, UNE, UNIMET el total de los estudiantes que dieron respuesta a este ítem manifiesta no usar esas instalaciones. En las cifras totales se refleja esta tendencia, pues de

157 estudiantes, 49 manifiestan usar las instalaciones deportivas y 84 expresan no hacer uso de ellas nunca.

Tabla 69

Restricciones en el acceso a las Instalaciones Deportivas

Universidad a la que pertenece	Restricciones en el acceso a las Instalaciones Deportivas			
	Siempre	A veces	Nunca	No responde
UAM	0	0	0	2
UPEL	1	0	8	2
UC	0	0	2	1
UCAB	0	0	3	0
ULA	0	2	10	6
UNEFA	3	1	5	1
UMC	0	0	1	0
UNELLEZ	0	0	0	1
UNA	0	0	0	2
UMA	0	0	0	2
UBV	0	0	0	6
USB	0	0	0	1
UNE	2	1	2	0
UNEG	0	0	0	10
UNESR	0	0	0	1
UNIMET	0	0	0	2
LUZ	1	3	7	8
UCV	2	5	28	16
UDO	2	0	5	2
TOTAL	11	12	71	63

La tabla 69 muestra un número importante de estudiantes (71 de 157) quienes manifiestan no presentar dificultades para el acceso a las instalaciones deportivas. Sin embargo, la autora tiene conocimiento de la inexistencia en muchas universidades de instalaciones deportivas y de entrenamientos deportivos específicos para personas con discapacidad, por lo que los estudiantes, mayormente, no acceden a las instalaciones deportivas, como se reflejaba en el cuadro del ítem previo a éste. Destaca, sin embargo que 3 estudiantes de los 5 que dieron respuesta al cuestionario y que cursan estudios en la UNE, manifiestan restricciones para el acceso a las instalaciones deportivas. En la UDO, 2 de sus 9 estudiantes y en la UCV 7 de los 51 estudiantes que dieron respuesta al ítem respondieron presentar dificultades en el acceso. Finalmente, 63 estudiantes no respondieron este ítem.

Tabla 70

Valoración de la experiencia en el uso de las instalaciones deportivas

Universidad a la que pertenece	Respuesta de los estudiantes					
	Excelente	Buena	Regular	Mala	Muy mala	No contestó
UAM	0	0	0	0	0	2
UPEL	1	3	4	0	0	3
UC	0	1	0	0	0	2
UCAB	0	1	0	0	0	2
ULA	3	5	2	0	0	8
UNEFA	0	1	4	1	2	2
UMC	0	0	0	1	0	0
UNELLEZ	0	0	0	0	0	1
UNA	0	0	0	0	0	2
UMA	0	0	0	0	0	2
UBV	0	0	0	0	0	6
USB	0	0	0	0	0	1
UNE	0	0	1	2	1	1
UNEG	0	0	0	0	0	10
UNESR	0	0	0	0	0	1
UNIMET	0	0	0	0	0	2
LUZ	0	5	0	0	0	14
UCV	2	11	11	1	0	26
UDO	1	0	2	0	1	5
TOTAL	7	27	24	5	4	90

Destaca en esta tabla la cantidad de estudiantes (90) que no dio respuesta a este ítem. Sin embargo, entre los que sí la dieron, 34 considera que su experiencia en las instalaciones deportivas ha sido entre *excelente* o *buena* y 33 la consideran *regular*, *mala* o *muy mala*.

Vale la pena recalcar lo que ya se ha expuesto en párrafos anteriores sobre el tema del deporte y la discapacidad en las universidades, y las pocas o ninguna modificaciones realizadas a estos entornos para hacerlos accesibles.

Tabla 71
Uso del Servicio de Trabajo Social

Universidad a la que pertenece	Utiliza el Servicio de Trabajo Social			
	Siempre	A veces	Nunca	No responde
UAM	0	0	2	0
UPEL	8	1	2	0
UC	2	0	1	0
UCAB	0	1	2	0
ULA	3	3	8	4
UNEFA	1	2	7	0
UMC	0	0	1	0
UNELLEZ	1	0	0	0
UNA	0	0	0	2
UMA	0	0	2	0
UBV	0	1	3	2
USB	0	0	0	1
UNE	0	1	4	0
UNEG	5	2	2	1
UNESR	0	0	0	1
UNIMET	0	0	0	2
LUZ	4	7	6	2
UCV	5	16	28	2
UDO	1	1	3	4
TOTAL	30	35	71	21

El Servicio de Trabajo Social es el lugar donde los profesionales esta disciplina administran, evalúan y adjudican los beneficios socioeconómicos, bien sea bajo la figura de becas, ayudas especiales o de emergencia.

La frecuencia en la visita a estos servicios no es alta, pues se asiste a él de manera puntual, bien sea para solicitar el beneficio y, una vez otorgado, sólo volver para la renovación del mismo cada vez que se finaliza un período académico.

Observando los totales, tenemos que 65 de los estudiantes encuestados manifiestan hacer uso de este Servicio en contraparte con los 71 estudiantes que expresan no usar este Servicio.

Las universidades con mayor número de estudiantes que usan este beneficio son: UPEL (9 estudiantes de 11), UC (2 estudiantes de 3), UNELLEZ (el estudiante que dio respuesta a la encuesta hace uso del Servicio); UNEG (siete estudiantes de 10), LUZ (11 estudiantes de 19) y UCV (44 estudiantes de 51).Es de hacer notar el hecho de que las instituciones con mayor prevalencia de uso de los Servicios de Trabajo Social son las mismas en cuyos casos los Programas de Atención a la Discapacidad se encuentran enmarcados dentro de tales Servicios.

Finalmente, 21 estudiantes no dieron respuesta a este ítem.

Tabla 72

Restricciones en el acceso al Servicio de Trabajo Social

Universidad a la que pertenece	Restricciones en el acceso al Servicio de Trabajo Social			
	Siempre	A veces	Nunca	No responde
UAM	0	0	0	2
UPEL	2	0	8	1
UC	1	0	2	0
UCAB	0	0	3	0
ULA	0	1	13	4
UNEFA	2	1	7	0
UMC	0	0	0	1
UNELLEZ	0	0	1	0
UNA	0	0	0	2
UMA	0	0	2	0
UBV	0	0	1	5
USB	0	0	0	1
UNE	0	0	5	0
UNEG	3	1	4	2
UNESR	0	0	0	1
UNIMET	0	0	0	2
LUZ	0	4	14	1
UCV	3	4	31	13
UDO	1	0	3	5
TOTAL	12	11	92	42

Resulta importante el alto número de estudiantes que responden no presentar dificultades para acceder al Servicio de Trabajo Social y, en general, este número es elevado en la mayoría de las Instituciones. Sin embargo, destaca que 4 estudiantes de 10 en la UNEG refieren restricciones en el acceso. En LUZ, 4 estudiantes manifiestan que *a veces*

presentan dificultades para acceder al Servicio de Trabajo Social, y 7 estudiantes de la UCV responden presentar dificultades en el acceso al Servicio en cuestión.

De 157 estudiantes, 92 no reportan restricciones en el acceso al Servicio de Trabajo Social de su Institución, y 23 estudiantes expresaron presentar dificultades para acceder al Servicio de Trabajo Social de su Institución. Adicionalmente, 42 estudiantes no respondieron este ítem.

Tabla 73

Valoración de la experiencia en el uso del servicio de trabajo social

Universidad a la que pertenece	Respuesta de los estudiantes					
	Excelente	Buena	Regular	Mala	Muy mala	No contestó
UAM	0	0	1	0	0	1
UPEL	6	4	0	0	0	1
UC	2	1	0	0	0	0
UCAB	0	1	0	0	0	2
ULA	1	6	2	0	1	8
UNEFA	2	2	2	1	1	2
UMC	0	0	0	0	0	1
UNELLEZ	1	0	0	0	0	0
UNA	0	0	0	0	0	2
UMA	0	0	0	0	0	2
UBV	0	1	0	0	0	5
USB	0	0	0	0	0	1
UNE	0	1	2	0	0	2
UNEG	3	4	1	0	0	2
UNESR	0	0	0	0	0	1
UNIMET	0	0	0	0	0	2
LUZ	4	8	2	0	0	5
UCV	3	15	8	1	3	21
UDO	0	2	0	1	0	6
TOTAL	22	45	18	3	5	64

La tabla 73 exhibe una frecuencia acumulada de 65 estudiantes quienes valoran su experiencia en el uso del Servicio Social de su institución como *excelente* y *buena*. El número de estudiantes que la valora como *regular* es de 18, en tanto que 8 estudiantes la catalogan como *mala* y *muy mala*.

Las universidades cuyos estudiantes valoran positivamente su experiencia en el uso del Servicio de Trabajo Social son: UPEL, UC, UCAB, ULA, UNELLEZ, UNEG, LUZ y UCV. Las Instituciones cuyos estudiantes valoran su experiencia como *regular*, *mala* o *muy mala* son: UAM y UNE.

Finalmente, 64 estudiantes no dieron respuesta a este ítem.

Tabla 74
Uso del Servicio Médico

Universidad a la que pertenece	Utiliza el Servicio Médico			
	Siempre	A veces	Nunca	No responde
UAM	0	2	0	0
UPEL	2	2	7	0
UC	0	1	2	0
UCAB	0	1	2	0
ULA	0	10	5	3
UNEFA	1	2	7	0
UMC	0	0	1	0
UNELLEZ	1	0	0	0
UNA	0	0	0	2
UMA	0	1	1	0
UBV	2	0	3	1
USB	0	0	0	1
UNE	0	3	2	0
UNEG	1	0	8	1
UNESR	0	0	0	1
UNIMET	0	1	1	0
LUZ	0	2	15	2
UCV	5	18	26	2
UDO	0	2	4	3
TOTAL	12	45	84	16

Al igual que ocurre con el Servicio de Trabajo Social, sucede que no todas las universidades del país cuentan con un Servicio Médico para los estudiantes, este se

encuentra presente en las universidades autónomas y experimentales, y en una universidad privada (UNIMET).

Las universidades con mayor número de estudiantes con discapacidad que manifiestan hacer uso del Servicio Médico son: UCV, ULA y UNIMET. En el primer caso 23 de 51 estudiantes respondieron que hacían uso de este Servicio; en el segundo caso, 10 de 18 estudiantes respondieron usar este beneficio; y en el caso de la UNIMET, uno de sus dos estudiantes con discapacidad lo utiliza *a veces*. En cuanto a las cifras totales, tenemos que 57 estudiantes expresan usar el Servicio Médico, mientras que 84 manifiestan no hacer uso de él. Además, 16 estudiantes no dieron respuesta a este ítem.

Tabla 75

Restricciones en el acceso al Servicio Médico

Universidad a la que pertenece	Restricciones en el acceso al Servicio Médico			
	Siempre	A veces	Nunca	No responde
UAM	0	0	2	0
UPEL	0	0	7	4
UC	1	0	2	0
UCAB	0	0	3	0
ULA	0	1	12	5
UNEFA	3	1	6	0
UMC	0	0	0	1
UNELLEZ	0	0	1	0
UNA	0	0	0	2
UMA	0	0	2	0
UBV	0	0	1	5
USB	0	0	0	1
UNE	0	0	5	0
UNEG	2	0	3	5
UNESR	0	0	0	1
UNIMET	0	1	0	1
LUZ	2	3	10	4
UCV	1	3	36	11
UDO	0	1	2	6
TOTAL	9	10	92	46

Es importante el número de estudiantes (92) que expresa no tener restricción en el acceso al Servicio Médico que existe en su Institución.

En la UNEFA, 4 de 10 estudiantes respondieron positivamente a la presencia de restricciones para el acceso al Servicio Médico.

En LUZ, 5 de 19 estudiantes manifiestan presentar dificultades para el acceso a este Servicio. En la UCV, 4 de 51, y en la UDO 1 de 9 estudiantes responden afirmativamente a la existencia de restricciones para la accesibilidad al Servicio Médico.

El análisis de los totales muestra que 92 estudiantes no reportan tener dificultades asociadas a su condición de discapacidad para acceder al Servicio Médico, mientras que 19 manifiestan la presencia de restricciones para su acceso.

En última instancia, un número de 46 estudiantes no dio respuesta a este ítem.

Tabla 76
Valoración de la experiencia en el uso del servicio médico

Universidad a la que pertenece	Respuesta de los estudiantes					
	Excelente	Buena	Regular	Mala	Muy mala	No contestó
UAM	0	0	2	0	0	0
UPEL	2	2	3	0	0	4
UC	1	1	0	0	0	1
UCAB	0	1	0	0	0	2
ULA	2	5	2	0	1	8
UNEFA	3	1	2	1	2	1
UMC	0	0	0	0	0	1
UNELLEZ	1	0	0	0	0	0
UNA	0	0	0	0	0	2
UMA	0	0	0	0	1	1
UBV	0	0	0	0	0	6
USB	0	0	0	0	0	1
UNE	1	3	0	0	0	1
UNEG	1	1	0	0	0	8
UNESR	0	0	0	0	0	1
UNIMET	1	0	0	0	0	1
LUZ	0	1	5	2	0	11
UCV	3	19	7	0	0	22
UDO	0	2	0	0	0	7
TOTAL	15	36	21	3	4	78

Destaca en la tabla precedente el hecho de que 78 estudiantes no dieran respuesta a este ítem. De los que sí respondieron, 51 estudiantes (sumatoria de los que valoran su experiencia como *excelente* o *buena*) consideran que su experiencia cuando han usado el servicio médico de su Institución ha sido positiva. Para 28 estudiantes (sumatoria de los que

valoran su experiencia como *regular, mala o muy mala*), su experiencia en el uso del servicio médico ha sido negativa.

Las universidades cuyos estudiantes valoran positivamente su experiencia en el uso del servicio médico son: UC, UNELLEZ, UNE y UCV. Los estudiantes de UMA, UNEFA y LUZ catalogan como negativa su experiencia con el servicio médico.

Tabla 77
Uso del Servicio Psicológico

Universidad a la que pertenece	Utiliza el Servicio Psicológico			
	Siempre	A veces	Nunca	No responde
UAM	0	1	1	0
UPEL	0	3	8	0
UC	0	0	2	1
UCAB	1	0	2	0
ULA	0	0	15	3
UNEFA	0	2	8	0
UMC	0	0	1	0
UNELLEZ	0	0	0	1
UNA	0	0	0	2
UMA	0	0	2	0
UBV	1	0	3	2
USB	0	1	0	0
UNE	2	2	1	0
UNEG	1	1	7	1
UNESR	0	0	0	1
UNIMET	1	0	1	0
LUZ	0	2	14	3
UCV	3	20	26	2
UDO	0	2	4	3
TOTAL	9	34	95	19

El uso del Servicio Psicológico para la atención de asuntos personales y emocionales es bajo, evidente en que 95 estudiantes expresan no usarlo, en tanto que 43 estudiantes (sumatoria de los que responden *siempre* y los que responden *a veces*) manifiestan hacer uso del Servicio Psicológico.

La universidad en la cual se reporta una mayor frecuencia de uso de los servicios psicológicos por parte de los estudiantes con discapacidad es la UCV, donde 23 de 51 sujetos indicaron haber asistido alguna vez a solicitar este tipo de atención. Del total de la muestra, 19 estudiantes no respondieron a este ítem.

Tabla 78

Restricciones en el acceso al Servicio Psicológico

Universidad a la que pertenece	Restricciones en el acceso al Servicio Psicológico			
	Siempre	A veces	Nunca	No responde
UAM	0	0	1	1
UPEL	0	0	7	4
UC	1	0	1	1
UCAB	0	0	3	0
ULA	0	0	13	5
UNEFA	3	0	7	0
UMC	0	0	0	1
UNELLEZ	0	0	0	1
UNA	0	0	0	2
UMA	0	0	0	2
UBV	0	0	1	5
USB	0	0	1	0
UNE	0	1	4	0
UNEG	3	0	4	3
UNESR	0	0	0	1
UNIMET	0	0	1	1
LUZ	1	3	12	3
UCV	2	1	34	14
UDO	0	0	5	4
TOTAL	10	5	94	48

Esta tabla demuestra cifras bajas en la presencia de restricciones para el acceso a los servicios psicológicos de las Instituciones. Por ello resulta importante la revisión de los totales, en los cuales se observa que 95 estudiantes manifiestan no percibir restricciones

para el acceso al servicio donde laboran los profesionales de la psicología y, por otra parte, 15 estudiantes refieren haber tenido limitaciones a tal fin.

Las universidades en donde hubo respuestas positivas a este ítem son: UNEFA, UNEG, LUZ, UC y UCV. Finalmente, 47 estudiantes no respondieron este ítem.

Tabla 79
Valoración de la experiencia en el uso del servicio psicológico

Universidad a la que pertenece	Respuesta de los estudiantes					
	Excelente	Buena	Regular	Mala	Muy mala	No contestó
UAM	0	0	0	0	0	2
UPEL	1	4	2	0	0	4
UC	0	0	1	0	0	2
UCAB	1	0	0	0	0	2
ULA	1	3	3	1	1	9
UNEFA	1	3	0	1	3	2
UMC	0	0	0	0	0	1
UNELLEZ	0	0	0	0	0	1
UNA	0	0	0	0	0	2
UMA	0	0	0	0	0	2
UBV	0	0	0	0	0	6
USB	1	0	0	0	0	0
UNE	3	2	0	0	0	0
UNEG	3	0	0	0	0	7
UNESR	0	0	0	0	0	1
UNIMET	1	0	0	0	0	1
LUZ	0	0	3	1	0	15
UCV	7	13	5	1	1	24
UDO	1	4	0	0	0	4
TOTAL	20	29	14	4	5	85

La tabla 79 indica la valoración por parte de los 72 estudiantes que dieron respuesta a este ítem, en cuanto a su experiencia cuando han hecho uso del servicio psicológico de su Institución. De este modo, 49 estudiantes (sumatoria de quienes respondieron *excelente* y *buena*) valoran como positiva esa experiencia. El resto de los encuestados (23 estudiantes) consideran que su experiencia con el uso del Servicio Psicológico de su Institución oscila entre *regular*, *mala* y *muy mala*.

Las universidades cuyos Servicios Psicológicos fueron mayormente valorados de manera positiva son: UPEL, UCAB, USB, UNE, UCV y UDO. Las universidades cuyos estudiantes consideran que la atención recibida en su servicio psicológico no ha sido positiva son: UC, ULA y LUZ. En cuanto al resto de las universidades, sus estudiantes encuestados no dieron respuesta al ítem o informan igual número de estudiantes que valoran positiva y negativamente su experiencia en el uso del servicio en cuestión. Un ejemplo de este último caso es la UNEFA. Adicionalmente, 85 estudiantes no dieron respuesta a este ítem.

Tabla 80
Uso del Servicio de Orientación

Universidad a la que pertenece	Utiliza el Servicio de Orientación			
	Siempre	A veces	Nunca	No responde
UAM	0	1	1	0
UPEL	2	3	6	0
UC	0	1	2	0
UCAB	1	0	2	0
ULA	0	3	12	3
UNEFA	1	3	6	0
UMC	0	0	1	0
UNELLEZ	0	1	0	0
UNA	2	0	0	0
UMA	0	0	2	0
UBV	0	1	3	2
USB	0	0	0	1
UNE	2	3	0	0
UNEG	1	3	5	1
UNESR	0	0	0	1
UNIMET	1	0	1	0
LUZ	1	7	9	2
UCV	4	22	23	2
UDO	2	5	0	2
TOTAL	17	53	73	14

La tabla 80 muestra las cifras de estudiantes con discapacidad que hacen uso del Servicio de Orientación y Asesoramiento que existe en las universidades; la presencia de este tipo de beneficio es primordial en función de la importancia de la disciplina de la Orientación se considera de suma importancia para la elección de carrera, la reorientación vocacional y las evaluaciones vocacionales que se presentan con frecuencia durante el

curso de los estudios universitarios en un país donde la orientación vocacional-profesional previa al ingreso a la educación superior es deficiente o no ocurre. Se puede apreciar que en una de las universidades (UNE) todos los estudiantes que dieron respuesta a este ítem son usuarios de este Servicio.

En cuanto a la Universidad de Oriente (UDO), 7 de 9 estudiantes hacen uso del Servicio de Orientación y en la Universidad Central de Venezuela (UCV), 26 de 51 estudiantes visitan o han visitado el Servicio de Orientación.

En general, la cantidad de estudiantes que hacen uso de los Servicios de Orientación de sus instituciones supera ligeramente a la del grupo que sí se beneficia de los mismos (73 a 70, respectivamente). El resto, constituido por 14 estudiantes, no respondió este ítem.

Tabla 81

Restricciones en el acceso al Servicio de Orientación

Universidad a la que pertenece	Restricciones en el acceso al Servicio de Orientación			
	Siempre	A veces	Nunca	No responde
UAM	0	0	2	0
UPEL	0	0	9	2
UC	1	0	2	0
UCAB	0	0	3	0
ULA	0	0	13	5
UNEFA	3	2	5	0
UMC	0	0	1	0
UNELLEZ	0	0	1	0
UNA	0	0	0	2
UMA	0	0	2	0
UBV	0	0	1	5
USB	0	0	0	1
UNE	0	0	5	0
UNEG	3	0	3	4
UNESR	0	0	0	1
UNIMET	0	0	1	1
LUZ	1	4	10	4
UCV	2	2	35	12
UDO	0	0	5	4
TOTAL	10	8	98	41

Sobre estas líneas pueden apreciarse los resultados obtenidos en este ítem, los cuales muestran un alto número de estudiantes que responde no presentar dificultades para el acceso (98). Mientras que los que manifiestan que *siempre* o *a veces* tienen restricciones para el acceso es de 18. Las universidades en las cuales algunos estudiantes respondieron

encontrar restricciones para el acceso son: la UNEFA con 5 de sus 10 estudiantes, la UNEG con 3 de sus 10 estudiantes, LUZ con 5 de sus 19 estudiantes y la UCV con 4 de los 51 estudiantes.

Finalmente, 41 estudiantes no respondieron este ítem.

Tabla 82

Valoración de la experiencia en el uso del servicio de orientación

Universidad a la que pertenece	Respuesta de los estudiantes					
	Excelente	Buena	Regular	Mala	Muy mala	No contestó
UAM	0	0	1	0	0	1
UPEL	4	3	2	0	0	2
UC	1	1	0	0	0	1
UCAB	1	0	0	0	0	2
ULA	2	4	2	0	1	9
UNEFA	2	4	0	1	2	1
UMC	0	0	0	0	0	1
UNELLEZ	0	0	0	0	0	1
UNA	0	2	0	0	0	0
UMA	1	0	0	0	0	1
UBV	0	0	0	0	0	6
USB	0	0	0	0	0	1
UNE	3	2	0	0	0	0
UNEG	4	1	0	0	0	5
UNESR	0	0	0	0	0	1
UNIMET	1	0	0	0	0	1
LUZ	1	3	1	1	0	13
UCV	11	15	5	0	0	20
UDO	1	4	0	0	0	4
TOTAL	32	39	11	2	3	70

Respecto a la calificación de la experiencia al acudir a los Servicios de Orientación, esta tabla muestra que de los 88 estudiantes que dieron respuesta al ítem, 71 estudiantes (sumatoria de los que respondieron *excelente* y *buena*), valoran su experiencia como positiva, en contraste con los 16 que consideran que su experiencia no ha sido positiva (sumatoria de quienes respondieron *regular*, *mala* y *muy mala*).

Las universidades cuyos estudiantes valoraron positivamente su experiencia en el uso del servicio de orientación, son 13, a saber: UPEL, UC, UCAB, ULA, UNEFA, UNA, UMA, UNE, UNEG, UNIMET, LUZ, UCV y UDO. El o la estudiante que respondió de la UAM, considera como *regular* su experiencia en el servicio de orientación.

Fue significativo el que 70 estudiantes (casi el 50% de la muestra) no contestaran a este ítem.

Tabla 83
Uso de Entornos Culturales

Universidad a la que pertenece	Utiliza Entornos Culturales			
	Siempre	A veces	Nunca	No responde
UAM	0	0	2	0
UPEL	1	1	9	0
UC	1	1	1	0
UCAB	1	0	2	0
ULA	7	2	6	3
UNEFA	0	4	6	0
UMC	0	0	1	0
UNELLEZ	0	0	1	0
UNA	0	0	0	2
UMA	0	1	1	0
UBV	1	0	4	1
USB	0	0	0	1
UNE	0	2	3	0
UNEG	0	1	8	1
UNESR	0	0	0	1
UNIMET	0	2	0	0
LUZ	0	2	15	2
UCV	13	21	15	2
UDO	1	1	3	4
TOTAL	25	38	77	17

Los entornos culturales están conformados, no sólo por las instalaciones físicas donde ensayan los grupos de teatro o musicales, sino que también contemplan la participación de los estudiantes con discapacidad en los diferentes eventos culturales que se realizan en su Universidad, reflejo del grado de integración y accesibilidad al Campus Universitario.

Las universidades cuyos estudiantes con discapacidad acceden y participan a las actividades culturales, en mayor proporción son: UCV (34 de 51) y ULA (9 de 18). La observación de los totales demuestra que, de los 157 estudiantes encuestados, 63 usan *siempre o a veces* los entornos culturales a la vez que 77 responden *nunca* usarlos. Finalmente, 17 estudiantes no dieron respuesta a este ítem.

Tabla 84

Restricciones en el acceso a los Entornos Culturales

Universidad a la que pertenece	Restricciones en el acceso a los Entornos Culturales			
	Siempre	A veces	Nunca	No responde
UAM	0	0	0	2
UPEL	1	0	7	3
UC	0	1	2	0
UCAB	0	0	3	0
ULA	3	0	10	5
UNEFA	2	3	5	0
UMC	0	0	0	1
UNELLEZ	0	0	0	1
UNA	0	0	0	2
UMA	0	1	1	0
UBV	0	0	1	5
USB	0	0	0	1
UNE	1	0	4	0
UNEG	1	0	4	5
UNESR	0	0	0	1
UNIMET	0	1	1	0
LUZ	1	2	13	3
UCV	1	6	34	10
UDO	0	2	2	5
TOTAL	10	16	87	44

Del total de estudiantes que conforman la muestra, 87 refieren no tener restricciones para el acceso a los entornos culturales de su Institución, y 26 estudiantes (sumatoria de quienes responden *siempre* y *a veces*) sí manifiestan presentarlas. Las universidades cuyos estudiantes responden tener restricciones en el acceso son: UNIMET con uno de 2 estudiantes; UNEFA con 5 de 10 estudiantes; UC con 1 de 3 estudiantes; LUZ con 3 de 19 estudiantes; UDO con 2 de 9 estudiantes; y UCV con 7 de 51 estudiantes. Unos 44 estudiantes no respondieron este ítem.

Tabla 85
Valoración de la experiencia en el uso de los entornos culturales

Universidad a la que pertenece	Respuesta de los estudiantes					
	Excelente	Buena	Regular	Mala	Muy mala	No contestó
UAM	0	0	0	0	0	2
UPEL	1	5	2	0	0	3
UC	1	1	0	0	0	1
UCAB	0	1	0	0	0	2
ULA	4	6	2	0	0	6
UNEFA	0	3	2	2	2	1
UMC	0	0	0	0	0	1
UNELLEZ	0	0	0	0	0	1
UNA	0	0	0	0	0	2
UMA	1	0	0	0	0	1
UBV	0	1	0	0	0	5
USB	0	0	0	0	0	1
UNE	0	2	0	0	1	2
UNEG	0	2	0	0	0	8
UNESR	0	0	0	0	0	1
UNIMET	2	0	0	0	0	0
LUZ	0	3	0	1	0	15
UCV	12	20	3	0	0	16
UDO	1	3	0	0	0	5
TOTAL	22	47	9	3	3	73

Fueron 85 estudiantes los que contestaron el ítem referido a la valoración de la experiencia en los espacios culturales. La tabla 85 indica que 69 estudiantes (sumatoria de quienes respondieron *excelente* y *buena*), consideran positiva su experiencia cuando han hecho uso de los espacios culturales de su Institución. Sin embargo, 15 estudiantes (sumatoria de quienes respondieron *regular*, *mala* y *muy mala*) no catalogan como positiva su experiencia en el uso de dichos espacios.

Las universidades cuyos estudiantes valoran de manera positiva su experiencia son 12: UPEL, UC, UCAB, ULA, UMA, UBV, UNE, UNEG, UNIMET, LUZ, UCV y UDO. Solamente en el caso de la UNEFA se reporta insatisfacción con la experiencia tenida en los espacios dedicados a la práctica y contemplación de actividades culturales.

Finalmente, 73 estudiantes no dieron respuesta a este ítem.

Tabla 86

Razones de la valoración de la experiencia en los servicios

Razones	Frecuencia	Porcentaje
Dificultad en la accesibilidad	26	16,6
Satisfacción por la atención	14	8,9
Equipos en mal estado	13	8,3
Personal no capacitado	9	5,7
Inexistencia del servicio	5	3,2
No responde	90	57,3
TOTAL	157	100

Cuando se interrogó acerca de las razones para otorgar calificaciones hacia el polo positivo o negativo de la escala de evaluación de los Servicios en general, los estudiantes encuestados aportaron varias, entre las cuales destacan: la dificultad en la accesibilidad (26 estudiantes, representando el 17%), satisfacción por la atención prestada (14 estudiantes,

representando el 9%), los equipos en mal estado (13 estudiantes, representando el 8%). Ésta última razón hace referencia a la tecnología con los programas específicos para el uso de los estudiantes con discapacidad. La existencia de personal no capacitado en los Servicios es una razón expuesta por 9 estudiantes para otorgar valoraciones negativas hacia uno o varios de los mismos, representando el 6%; en tanto que la inexistencia del servicio fue apuntada por 5 estudiantes, (3%). Finalmente, 90 estudiantes no respondieron este ítem.

Tabla 87

La Universidad y el apoyo tecnológico

Universidad a la que pertenece	Respuesta de los estudiantes			
	Positivo	Negativo	No responde	TOTAL
UAM	0	2	0	2
UPEL	5	5	1	11
UC	1	2	0	3
UCAB	3	0	0	3
ULA	12	6	0	18
UNEFA	5	5	0	10
UMC	1	0	0	1
UNELLEZ	1	0	0	1
UNA	2	0	0	2
UMA	1	1	0	2
UBV	3	3	0	6
USB	1	0	0	1
UNE	5	0	0	5
UNEG	4	6	0	10
UNESR	1	0	0	1
UNIMET	1	1	0	2
LUZ	15	4	0	19
UCV	26	24	1	51
UDO	4	5	0	9
TOTAL	90	64	2	157

La tabla que antecede muestra las respuestas de los estudiantes ante la pregunta sobre la existencia de apoyo tecnológico en su Universidad. Se puede observar que 90 estudiantes expresan que su Universidad le proporciona el apoyo tecnológico que necesitan.

Las respuestas negativas fueron aportadas por 64 estudiantes. Este es un número considerable de estudiantes a quienes su Universidad no está respondiendo las demandas de apoyo tecnológico para el acceso a la información y el estudio. Cuando se observa en cuáles Instituciones se concentran las respuestas, se tiene que en UCV, UDO, UNIMET, UNEG, UNEFA, UPEL, UBV, UC y UMA el número de estudiantes que considera que la institución satisface sus necesidades en este sentido es similar al de los que opinan lo contrario.

En 11 universidades (ULA, LUZ, UCAB, UNE, USB, UNA, UMC, UNESR y UNELLEZ), el grupo de estudiantes que valoran positivamente el apoyo tecnológico recibido es superior al conformado por lo que no comparten esa opinión. La Universidad Arturo Michelena (UAM) fue evaluada negativamente por sus dos estudiantes encuestados.

Tabla 88
 Tipo de apoyo tecnológico proporcionado

Universidad a la que pertenece	Respuesta de los estudiantes			
	Salas de computación, Internet y equipos con programas específicos para discapacidad	Interpretes de LSV y tutores	No responde	TOTAL
UAM	0	0	2	2
UPEL	4	0	7	11
UC	1	0	2	3
UCAB	3	0	0	3
ULA	6	1	11	18
UNEFA	5	0	5	10
UMC	1	0	0	1
UNELLEZ	0	0	1	1
UNA	2	0	0	2
UMA	1	0	1	2
UBV	3	0	3	6
USB	1	0	0	1
UNE	4	0	1	5
UNEG	4	0	6	10
UNESR	1	0	0	1
UNIMET	1	0	1	2
LUZ	12	0	7	19
UCV	24	0	27	51
UDO	4	0	5	9
TOTAL	77 (49%)	1 (1%)	79 (50%)	157 (100%)

Resulta interesante conocer el tipo de apoyo tecnológico que los estudiantes con discapacidad refieren recibir de sus universidades. Vamos así como 77 estudiantes (representando el 49%) expresan recibir apoyo tecnológico a través de equipos con programas específicos para el acceso a la información, tales como: el programa Jaws, lector

de pantalla, impresora Braille, el programa All Reader, escáner, máquina de escribir en Braille, caja aritmética, bastones para ciegos, amplificador de pantalla e Internet.

Las universidades que no aportan este tipo de apoyo son dos (UAM y UNELLEZ). En cuanto a la presencia de intérpretes de Lengua de Señas y el contar con tutores, sólo una Universidad (ULA) tiene este recurso disponible.

El 50% del total de la muestra (79 sujetos) no dio respuesta a este ítem.

Tabla 89

Razones por las cuales creen los estudiantes no se recibe el apoyo tecnológico

Respuesta de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
Ausencia de equipos adaptados y falta de personal que los maneje	16	10,2
Falta de voluntad política de las autoridades (Universidad y Gobierno Nacional)	15	9,6
Falta de presupuesto	8	5,1
Desconocimiento acerca de la tecnología necesaria por parte de la Universidad	8	5,1
No responde	110	70,1
TOTAL	157	100

La tabla 89 sintetiza en categorías las razones esgrimidas por los estudiantes que refieren no recibir por parte de su Universidad el apoyo tecnológico necesario para el acceso a la información. Se observa que el mayor porcentaje se concentra en las respuestas que aluden a la falta de voluntad de las autoridades, no sólo de la Universidad, sino del Gobierno Nacional; seguidas por las que argumentan la ausencia de esos equipos o la falta de un personal preparado para el adiestramiento en su uso a las personas con discapacidad (15 y 16 estudiantes respectivamente, representando el 10% en cada caso).

Los menores porcentajes de respuestas (5%) dirigen sus razones a una falta de presupuesto o al desconocimiento por parte de las Universidad de la tecnología existente para las personas con discapacidad.

Tabla 90

Presencia de una Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad

Universidad a la que pertenece	Respuesta de los estudiantes			TOTAL
	Sí existe	No existe	No responde	
UAM	0	2	0	2
UPEL	7	4	0	11
UC	1	2	0	3
UCAB	0	3	0	3
ULA	13	5	0	18
UNEFA	8	2	0	10
UMC	0	1	0	1
UNELLEZ	1	0	0	1
UNA	0	2	0	2
UMA	2	0	0	2
UBV	0	6	0	6
USB	0	1	0	1
UNE	3	2	0	5
UNEG	8	2	0	10
UNESR	0	1	0	1
UNIMET	0	2	0	2
LUZ	18	1	0	19
UCV	36	14	1	51
UDO	1	8	0	9
TOTAL	98(62,4%)	58 (36,9%)	1 (0,6%)	157

La existencia de una Unidad para la atención a los estudiantes con discapacidad en la Universidad es reconocida por 98 de los estudiantes encuestados (representando el 62%); sin embargo, 58 estudiantes (representando el 37%) refieren que no existe o no

conocen en su Institución una entidad con esta finalidad. Son 9 las universidades con un mayor número de estudiantes que responden positivamente a este ítem, a saber: LUZ, UCV, ULA, UNEFA, UNEG, UNELLEZ, UPEL, UNE y UMA. En tanto que en 10 universidades el número de estudiantes que responde negativamente es mayor, estas son: UAM, UCAB, UMC, UNA, UBV, USB, UNESR, UNIMET, UC y UDO; es decir, que estas Instituciones no cuentan con una Unidad o Servicio de apoyo específicamente destinado a la atención a los estudiantes con discapacidad o el mismo es desconocido por sus usuarios potenciales.

La razón por la cual los estudiantes no responden de manera homogénea a este ítem puede descansar en el desconocimiento de la existencia de esa Unidad o Servicio en su Universidad; máxime cuando la Universidad es Autónoma, ya que estas son las de mayor matrícula estudiantil, de amplia estructura física y, en algunos casos, las Facultades, Escuelas y Departamentos están ubicados espacialmente en diferentes lugares de la ciudad. Esta situación pudiera estar incidiendo en las respuestas obtenidas.

Únicamente un estudiante no dio respuesta a este ítem.

Tabla 91

Evaluación del desempeño de la Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad

Respuesta de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	24	15,3
Buena	45	28,7
Regular	19	12,1
Mala	2	1,3
No responde	67	42,7
TOTAL	157	100

La evaluación hecha por los estudiantes que conforman la muestra acerca del desempeño de la Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad de su Institución se indica en la tabla 91, en la cual se observa que la sumatoria de quienes respondieron *excelente y regular* es 69 estudiantes (representando un porcentaje acumulado de 44%). La evaluación como *regular y mala* fue considerada por 21 estudiantes (13%). Esto parece apuntar a un alto grado de satisfacción por el desempeño de estas Unidades, en el caso de la mayoría de los respondientes.

Finalmente, 67 estudiantes (representando el 43%) no dieron respuesta a este ítem.

Tabla 92

Proceso de ingreso para estudiantes con discapacidad en las Universidades

Respuesta de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
No hay proceso de selección	60	38,2
Mismo proceso al de la población sin discapacidad	31	19,7
Difícil, discriminatorio, complicado y con falta de sensibilidad	27	17,2
Consideraciones especiales para las personas con discapacidad	12	7,6
Pruebas de ingreso adaptadas a la discapacidad	4	2,5
No responde	23	14,6
TOTAL	157	100

La tabla 92 indica las consideraciones de los estudiantes encuestados acerca del proceso de selección al que se sometieron para su ingreso a la Universidad. Las opciones 1, 2, 4 y 5 se pueden considerar como respetuosas del Principio de Igualdad de Oportunidades (PIO), ya que el proceso ha sido adaptado a la discapacidad y, por ello, es el mismo que se aplica a las personas sin discapacidad ingresando en igualdad de condiciones y no discriminatoriamente.

Una frecuencia acumulada de 67 estudiantes (representando un porcentaje acumulado de 43%) considera que su ingreso se realizó mediante pruebas adaptadas o con

algunas consideraciones específicas a su discapacidad, o a través del mismo proceso aplicado a la población general.

En el 38% de los casos (60 estudiantes) no hubo proceso de selección, y 27 estudiantes (representando el 17%) refieren haber sufrido un proceso de selección con alguno de estos calificativos: difícil, complicado, carente de sensibilidad y/o discriminatorio.

Los demás 23 estudiantes (representando el 15%) no respondieron este ítem.

4.2.3 Integración académica.

Tabla 93

Formación de los profesores que le han dado clase en el tema de discapacidad

Universidad a la que pertenece	Respuesta de los estudiantes			TOTAL
	Positivo	Negativo	No responde	
UAM	0	2	0	2
UPEL	4	7	0	11
UC	0	3	0	3
UCAB	0	3	0	3
ULA	8	9	1	18
UNEFA	0	9	1	10
UMC	0	0	1	1
UNELLEZ	0	1	0	1
UNA	0	2	0	2
UMA	1	1	0	2
UBV	0	6	0	6
USB	0	1	0	1
UNE	5	0	0	5
UNEG	1	8	1	10
UNESR	0	1	0	1
UNIMET	0	2	0	2
LUZ	2	16	1	19
UCV	9	40	2	51
UDO	0	9	0	9
TOTAL	30(19%)	120(76%)	7(4%)	157

La observación de la tabla anterior aporta la percepción de los estudiantes sobre el nivel de formación de los profesores en cuanto a estrategias docentes para la atención de estudiantes con discapacidad. Se observa que 120 de los estudiantes con discapacidad (representando el 76%) perciben que sus profesores están carentes de formación docente en estrategias específicas en tal sentido. Un número menor de estudiantes (30, representando el 19%) opina que sus profesores están formados en el tema.

El análisis de las respuestas y su distribución entre las universidades proporciona la siguiente información: sólo en una universidad (UNE) todos los estudiantes que dieron respuesta a este ítem consideran que sus profesores están formados en el tema de discapacidad.

En tres universidades (ULA, UPEL, UMA) las opiniones de los estudiantes está repartida entre los que consideran que los profesores tienen formación y los que opinan que no. En once Universidades (UAM, UC, UCAB, UNEFA, UNELLEZ, UNA, UBV, USB, USR, UNIMET y UDO) todos los estudiantes que dieron respuesta consideran que sus profesores no tienen formación en discapacidad. En otras tres universidades (UNEG, LUZ y UCV) es mayor la proporción de estudiantes que expresa que sus profesores no tienen formación específica sobre discapacidad. Finalmente, 7 estudiantes (representando el 4%) no respondieron este ítem.

Tabla 94

Profesores han realizado modificaciones curriculares considerando la discapacidad

Universidad a la que pertenece	Respuesta de los estudiantes			TOTAL
	Positivo	Negativo	No responde	
UAM	0	2	0	2
UPEL	4	6	1	11
UC	3	0	0	3
UCAB	1	2	0	3
ULA	9	8	1	18
UNEFA	0	10	0	10
UMC	0	1	0	1
UNELLEZ	0	1	0	1
UNA	0	2	0	2
UMA	1	1	0	2
UBV	1	5	0	6
USB	1	0	0	1
UNE	3	1	1	5
UNEG	4	6	0	10
UNESR	0	1	0	1
UNIMET	0	2	0	2
LUZ	2	16	1	19
UCV	13	38	0	51
UDO	0	9	0	9
TOTAL	42(27%)	111(71%)	4 (2%)	157

Las modificaciones curriculares que los profesores pueden hacer en atención a la discapacidad contribuyen con la integración académica del estudiante; de ahí la importancia de su ejecución como parte de la discriminación positiva. 42 estudiantes dieron respuesta positiva a este ítem (representando el 27%). El mayor número de estos estudiantes se ubica en 5 Universidades, que son: UC, ULA, UMA, USB y UNE.

Un total de 111 estudiantes (representando el 71%) responden negativamente a este ítem. Para estos estudiantes sus profesores no han realizado modificaciones curriculares considerando su discapacidad. Observando las universidades en las cuales se concentran estas respuestas, se tiene que la UDO, UNEFA, UMC, UAM, UNA, UNIMET, UNEG, UBV, UNESR, UNELLEZ, UPEL, UCAB, LUZ y la UCV son aquellas en las cuales menos se realizan estas modificaciones según los estudiantes. Finalmente, 4 estudiantes (2%) no dieron respuesta a este ítem.

Tabla 95

Tipo de modificaciones curriculares realizadas por los docentes

Respuesta de los estudiantes	Frecuencia	Porcentajes
Modificación de la forma de evaluar y del tipo de asignaciones	27	17,2
No están dispuestos pues es un problema	23	14,6
Las clases son iguales para todos	7	4,5
Consulta al estudiante para evaluarlo ofreciendo opciones	3	1,9
No responde	97	61,8
TOTAL	157	100

La tabla 95 señala los tipos de modificaciones curriculares que según los estudiantes encuestados, han realizado sus profesores. De esta manera, 27 estudiantes (representando el 17%) expresan que los profesores realizan modificaciones en la forma de evaluación y cambian el tipo de tareas a ejecutar por parte de los estudiantes con discapacidad.

Tres estudiantes (representando el 2%) afirman que los profesores consultan al estudiante con discapacidad, y llegan a una solución negociada en cuanto a lo que se necesite modificar.

Siete estudiantes (representando el 4%) responden que no se realizan modificaciones porque las clases son iguales para todos. La no disposición por parte de los docentes a realizar modificaciones curriculares es la categoría que recoge las respuestas de 23 estudiantes que representan el 14%.

Un grupo de 97 estudiantes (representando el 62%) no dieron respuesta a este ítem.

Tabla 96
Relación con los profesores

Valoración de la relación	Frecuencia	Porcentaje
Muy satisfactoria	37	23,6
Satisfactoria	53	33,8
Medianamente satisfactoria	54	34,4
Poco satisfactoria	7	4,5
Nada satisfactoria	4	2,5
No responde	2	1,3
TOTAL	157	100

La tabla 96 muestra la valoración que los estudiantes hacen de su relación con sus profesores. Para el análisis se toma la sumatoria de las valoraciones *muy satisfactoria* y *satisfactoria*, lo que resulta en una frecuencia acumulada de 90 y un porcentaje acumulado de 57%), lo que quiere decir que más de la mitad de la muestra considera que su relación con los profesores se ubica entre tales rublos.

La valoración de *medianamente satisfactoria* es aportada por 54 estudiantes (representando el 34%), y las dos últimas valoraciones, *poco* y *nada satisfactorias*, son escogidas por 7 y 4 estudiantes respectivamente, representando una frecuencia acumulada de 11 y un porcentaje acumulado de 7%.

Solamente 2 estudiantes no dieron respuesta a este ítem, lo que aumenta la confiabilidad de los resultados, en este caso.

Tabla 97

Valoración sobre las actitudes de los profesores hacia su discapacidad

Respuesta de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
Respeto, comprensión, colaboración e inclusión	61	38,9
Desinterés y discriminación	42	26,8
Igual que con otros estudiantes	17	10,8
Progresivamente, mejorando hacia lo positivo	5	3,1
No responde	32	20,4
TOTAL	157	100

La valoración de los estudiantes que conforman la muestra respecto a las actitudes de sus profesores en relación con su discapacidad puede observarse en la tabla 97. Una mayoría de estudiantes refiere una actitud de respeto, comprensión, colaboración e intenciones inclusivas en sus profesores (61 estudiantes, representando el 39%).

Cinco estudiantes refieren que la actitud de sus profesores ha mejorado progresivamente (5 estudiantes, representando el 3%). Una actitud que no indica diferencia en relación con los demás estudiantes, es considerada por 17 respondientes (representando el 11%). Un importante número de estudiantes (42 estudiantes, representando el 27%) refiere que sus profesores tienen una actitud desinteresada y discriminatoria hacia su discapacidad.

Finalmente, 32 estudiantes (representando el 20%) no respondieron este ítem.

Tabla 98
Consideración de su rendimiento actual

Respuesta de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	20	12,7
Bueno	72	45,9
Regular	42	26,8
Malo	5	3,2
Muy malo	1	0,6
No responde	17	10,8
TOTAL	157	100

Cuando se les solicitó a los estudiantes valorar su rendimiento académico para el momento en que se realiza esta encuesta, una mayoría apreciable considera que su rendimiento se ubica entre *excelente*, y *regular*. De estos 20 estudiantes (representando el 13%) consideran que su rendimiento es *excelente*; 72 (representando el 46%) lo consideran bueno y 42 (representando el 27%) *regular*.

La correspondencia numérica en una escala de puntuación de calificaciones de 0 a 20 puntos es: *excelente*: entre 18 y 20; *bueno*: entre 15 a 17; *regular*: entre 12 a 14; *malo*: entre 09 a 11, y *muy malo* por debajo de 09.

En una proporción considerablemente minoritaria, los estudiantes valoraron su rendimiento académico como *malo* o *muy malo*: 5 estudiantes (representando el 3%) lo consideran *malo* y 1 (representando el 1%) lo considera *muy malo*.

Un conjunto de 17 estudiantes (representando el 11%) no dieron respuesta a este ítem.

Tabla 99

Incidencia de la discapacidad en su rendimiento académico

Respuesta de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
Sí incide	74	47,1
No incide	57	36,3
No responde	26	16,6
TOTAL	157	100

La percepción por parte del estudiante de una incidencia de su discapacidad sobre su rendimiento académico, está expuesta en la tabla 99. Se puede apreciar cómo un número importante de estudiantes piensa que su discapacidad repercute en su rendimiento académico (74 estudiantes, representando el 47%). Tal incidencia fue considerada como negativa por algunos, mientras que positiva para otros.

Por otra parte, 57 estudiantes (representando el 36%) evalúan que su discapacidad no afecta su rendimiento académico.

Por último, 26 estudiantes no dieron respuesta a este ítem.

Tabla 100

Razones de la incidencia de la discapacidad en su rendimiento académico

Respuesta de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
Dificultades en el acceso a la Institución	46	29,3
No afecta mi ejercicio intelectual o académico	39	24,8
Necesidad de mayor apoyo de los profesores y compañeros	15	9,5
Necesidad de recursos y ayudas técnicas especiales	13	8,2
No responde	44	28,0
TOTAL	157	100

La tabla precedente plasma la explicación de la incidencia de su discapacidad en el rendimiento académico aportada por los encuestados. Se muestra que 39 estudiantes (25%) expresan que su discapacidad no afecta su rendimiento académico, en tanto no involucra componentes intelectuales. Sin embargo, una frecuencia acumulada de 74 estudiantes (representando un porcentaje acumulado de 47%) expresan diferentes razones por las cuales su rendimiento académico efectivamente se encuentra afectado por su discapacidad. De ellos, 46 estudiantes (29%) argumentan que las dificultades para el acceso a la Universidad es la principal razón; 15 estudiantes (9%) consideran que requieren un mayor apoyo por parte de sus profesores y de sus compañeros.

En una menor proporción, 13 estudiantes (8%) califican la carencia de recursos tecnológicos y sistemas de apoyo como la condición principal que afecta su rendimiento académico. Finalmente, 44 estudiantes (representando el 28%) no respondieron este ítem.

4.2.4 Integración (extensión).

Tabla 101

Realización de actividades de extensión

Respuesta de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
Respuesta afirmativa	40	25,5
Respuesta negativa	113	72,0
No responde	4	2,5
TOTAL	157	100

Los estudiantes que manifiestan realizar alguna actividad de extensión, sea ésta cultural o deportiva, son 40 (representando el 25%). Un número importante de estudiantes (113, correspondientes al 72%) no realizan actividades de extensión en la Universidad donde cursan sus estudios. Además, 4 estudiantes (2%) no dieron respuesta a este ítem.

4.2.5 Integración (social).

Tabla 102

Pertenencia a alguna asociación o grupo dentro de la Universidad

Universidad a la que pertenece	Respuesta de los estudiantes			Total
	Si	No	No responde	
UAM	0	2	0	2
UPEL	1	10	0	11
UC	1	2	0	3
UCAB	0	3	0	3
ULA	14	4	0	18
UNEFA	4	6	0	10
UMC	1	0	0	1
UNELLEZ	1	0	0	1
UNA	0	2	0	2
UMA	0	2	0	2
UBV	1	5	0	6
USB	0	1	0	1
UNE	2	2	1	5
UNEG	5	5	0	10
UNESR	1	0	0	1
UNIMET	1	1	0	2
LUZ	17	2	0	19
UCV	30	21	0	51
UDO	6	2	1	9
TOTAL	85 (54,1%)	70 (44,5%)	2 (1,2%)	157

La posibilidad de asociarse en grupos resulta importante por constituir una forma de hacerse escuchar ante las autoridades, y de ayudarse mutuamente cuando se vulneran los derechos de los estudiantes con discapacidad. La tabla anterior indica que 85 estudiantes

(54%) pertenecen a un grupo o asociación y 70 estudiantes (44%) expresan no pertenecer a ninguno. Dos estudiantes (1%) no contestaron.

Tabla 103

Razones para no pertenecer a alguna asociación o grupo dentro de la Universidad

Respuesta de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
No existen grupos en la Universidad	14	8,9
Desconozco si los hay	17	10,8
No me interesa	24	15,3
No responde	102	65
TOTAL	157	100

Se preguntó a aquellos que reportaron no pertenecer a ningún grupo organizado de la institución el porqué de tal condición. Las respuestas fueron categorizadas en tres rubros, a saber: la no existencia de dichos grupos en la Institución (14 estudiantes, representando el 9%), el desconocimiento de la existencia de grupos organizados dentro de su Institución, (17 estudiantes, representando el 11%) y los que expresan no tener interés en asociarse o pertenecer a algún grupo (24 estudiantes, representando el 15%).

Gran parte de los 102 estudiantes restantes (65%) de la muestra, no dio respuesta a este ítem, debido a que ya pertenecen a otros grupos o asociaciones que funcionan fuera de la Institución.

Tabla 104

Amistades dentro de la Universidad

Respuesta de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
Sí tiene amistades	146	93
No tiene amistades	6	3,8
No responde	5	3,2
TOTAL	157	100

La importancia de hacer y mantener amistades dentro de la Institución en la cual se permanece varias horas al día forma parte de esa integración necesaria para la identificación con el papel de estudiante. Eso significa que se hace, se piensa y se comparte con los grupos de pares.

La tabla 104 indica que 146 estudiantes, representado por el 93% de la muestra, expresa tener amigos en la Universidad, mientras que 6 estudiantes (4%) del total de 157 que conforma la muestra, refieren no tener amigos en la Universidad. Éste es el ítem más homogéneo en su distribución, entre todos los que conforman el cuestionario dirigido a los estudiantes.

Finalmente, 5 estudiantes (3%) no dieron respuesta a este ítem.

Tabla 105

Valoración de su relación con sus compañeros de estudios

Respuesta de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
Satisfactoria	100	63,6
Medianamente satisfactoria	43	27,4
Insatisfactoria	11	7
No responde	3	1,9
TOTAL	157	100

La relación con sus compañeros de estudio resulta gratificante y necesaria para todo estudiante universitario, por cuanto constituye un aspecto importante de la pertenencia y porque los compañeros forman parte de la red de apoyo necesaria para el estudiante con discapacidad.

La tabla 105 indica el alto porcentaje de estudiantes (64%) que considera las relaciones con sus compañeros de estudio como *satisfactorias*. El número de estudiantes que las considera *medianamente satisfactorias* es de 43, representado por el 27% de la muestra, y 11 estudiantes (representando el 7%) las consideran *insatisfactorias*. Por otra parte, tres estudiantes no dieron respuesta a este ítem.

Tabla 106
Valoración de su experiencia en la Universidad

Universidad a la que pertenece	Respuestas de los estudiantes						TOTAL
	Muy satisfactoria	Satisfactoria	Medianamente satisfactoria	Poco satisfactoria	Nada satisfactoria	No responde	
UAM	0	0	2	0	0	0	2
UPEL	4	5	2	0	0	0	11
UC	2	1	0	0	0	0	3
UCAB	2	1	0	0	0	0	3
ULA	4	3	5	2	1	3	18
UNEFA	3	5	2	0	0	0	10
UMC	1	0	0	0	0	0	1
UNELLEZ	0	1	0	0	0	0	1
UNA	1	1	0	0	0	0	2
UMA	1	0	1	0	0	0	2
UBV	2	2	1	1	0	0	6
USB	0	1	0	0	0	0	1
UNE	3	0	1	0	1	0	5
UNEG	2	4	3	0	0	1	10
UNESR	0	1	0	0	0	0	1
UNIMET	0	1	1	0	0	0	2
LUZ	1	2	10	3	0	0	19
UCV	15	23	11	1	0	1	51
UDO	0	2	6	1	0	0	9
TOTAL	41(26%)	53(34%)	45(29%)	8(5%)	2(1,3%)	8(5%)	157

Un ítem fundamental para la investigación, en cuanto a la información que aporta, es el que se describe en la tabla 106, el cual indica la valoración general de los estudiantes sobre su experiencia en la Universidad. Las respuestas se concentran entre las apreciaciones *muy satisfactoria* y *satisfactoria*: en el primer caso se ubican 41 estudiantes (26%) y en el

segundo caso son 53 estudiantes, lo que representa el 34%. Esto significa que una frecuencia acumulada de 94 estudiantes (porcentaje acumulado de 60%) considera que su experiencia en la Universidad ha sido satisfactoria. Disminuye la frecuencia en la escogencia de las opciones *medianamente satisfactoria*, *poco y nada satisfactoria*.

A efectos de resultados, 45 estudiantes (representando el 29%) seleccionaron la opción *medianamente satisfactoria*; 8 (representando el 5%) valoraron su experiencia en la Universidad como *poco satisfactoria*, y 2 estudiantes (representando el 1%) como *nada satisfactoria*. La sumatoria de estos tres grupos da como resultado que para 55 estudiantes (representando un porcentaje acumulado de 35%) la experiencia vivida en su Universidad no ha sido completamente satisfactoria.

Hay que acotar que las razones verbalizadas para elegir una u otra opción no dependen, en muchos casos, de las consecuencias derivadas de la condición de discapacidad, habiéndose observado durante el llenado del cuestionario como muchos estudiantes que reportaban afrontar grandes y/o numerosas dificultades para el curso de su carrera, asociadas a su condición de discapacidad, refieren que su experiencia en general en la institución ha sido muy positiva.

Las universidades cuyos estudiantes valoran su experiencia mayormente como satisfactoria son: UPEL (9/11), UC (3/3), UCAB (3/3), UNEFA (8/10), UMC (1/1), UNELLEZ (1/1), UNA (2/2), UBV (4/6), USB 81/1), UNE (3/5), UNEG (6/10), UNESR (1/1) y UCV (38/51).

Finalmente, 8 estudiantes (representando el 5%) no respondieron este ítem.

4.2.6 Marco legal.

Tabla 107

Conocimiento de Normativa que regule el ingreso y permanencia de los estudiantes con discapacidad en su Universidad

Universidad a la que pertenece	Respuestas de los estudiantes			TOTAL
	Sí la conoce	No la conoce	No responde	
UAM	0	2	0	2
UPEL	4	7	0	11
UC	1	2	0	3
UCAB	0	3	0	3
ULA	7	8	3	18
UNEFA	2	8	0	10
UMC	0	1	0	1
UNELLEZ	0	1	0	1
UNA	0	2	0	2
UMA	1	1	0	2
UBV	0	6	0	6
USB	0	1	0	1
UNE	1	4	0	5
UNEG	2	8	0	10
UNESR	0	1	0	1
UNIMET	1	1	0	2
LUZ	17	2	0	19
UCV	16	32	3	51
UDO	0	9	0	9
TOTAL	52 (33%)	99 (63%)	6 (4%)	157

La tabla anterior indica el conocimiento por parte de los estudiantes con discapacidad que conforman la muestra de la normativa o reglamento de su Institución que regula su ingreso y permanencia. Las cifras que señalan el desconocimiento de estas

normas pueden también indicar la inexistencia de las mismas en la Universidad. El conocimiento de la autora sobre el tema permite aseverarlo.

El análisis de este cuadro señala que 52 estudiantes de la muestra (representando el 33%) conocen las normas que regulan el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad en su Universidad. Entonces, se tiene que UPEL, ULA, UC, UNEFA, UMA, UNE, UNEG, LUZ y UCV cuentan, según los estudiantes, con un cuerpo de normativas reguladoras al respecto. Un dato importante a destacar es el número de estudiantes de estas Instituciones que declaran tener desconocimiento de esas normativas, es decir, saben que existe pero no están familiarizados con su contenido.

Por otra parte, 99 estudiantes (63%) expresan no tener conocimiento de la existencia de normas en su Institución. Las universidades en cuyos casos la totalidad de estudiantes encuestados respondieron negativamente al ítem son: UAM, UCAB, UMC, UNELLEZ, UNA, UBV, USB, UNESR y UDO.

Finalmente, 6 estudiantes (representando el 4%) no respondieron a este ítem.

Tabla 108

Conocimiento de la Ley para las Personas con Discapacidad

Respuesta de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
Sí la conoce	130	82,8
No la conoce	20	12,7
No responde	7	4,5
TOTAL	157	100

La difusión por parte del Estado sobre la Ley para las Personas con Discapacidad (LPD) se evidencia en la tabla 108, la cual indica que 130 estudiantes (representando el 83%) de la muestra la conoce, mientras que 20 estudiantes (13%) responden no tener conocimiento de la misma. Esta ignorancia se refiere a la lectura de dicha Ley, pues en la encuesta los estudiantes dijeron saber que existe pero no haberla leído, por lo que no saben a qué hace referencia, ni los beneficios y deberes contenidos en la misma.

Unos 7 estudiantes (representando el 4%) no dieron respuesta a este ítem.

Tabla 109

Conocimiento de los Lineamientos sobre el pleno Ejercicio del Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad

Respuesta de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
Sí los conoce	70	44,6
No los conoce	78	49,7
No responde	9	5,7
TOTAL	157	100

Los Lineamientos sobre el pleno Ejercicio del Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad (ver anexo 2), están directamente relacionados con la Educación Universitaria, por lo que su conocimiento y dominio resulta de suma importancia, tanto para las autoridades como para los estudiantes. Estos Lineamientos indican las modificaciones curriculares, arquitectónicas y tecnológicas necesarias para la accesibilidad en la Educación Universitaria. Asimismo reglamenta el cumplimiento de estas modificaciones por lo que los estudiantes pueden vigilar su puesta en práctica.

El cuadro 109 indica que 70 estudiantes (representando el 45%) tienen conocimiento de estos Lineamientos y 78 estudiantes (50%) expresan no conocerlos. Además, 9 estudiantes (representando el 6%) no respondieron a este ítem.

Tabla 110

Calificación del compromiso de su Institución con las normativas existentes sobre discapacidad en el ámbito educativo

Respuesta de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
Muy satisfactorio	17	10,8
Satisfactorio	31	19,7
Medianamente satisfactorio	52	33,1
Poco satisfactorio	28	17,8
Nada satisfactorio	21	13,4
No responde	8	5,1
TOTAL	157	100

Precisamente sobre estas líneas, la tabla 110 indica la valoración que los estudiantes con discapacidad hacen de su Universidad, en cuanto al nivel de compromiso de la misma en dar cumplimiento a las normativas existentes, nacionales o internacionales, sobre la accesibilidad e integración de estudiantes con discapacidad.

Así notamos que 48 respondientes (30%) valoran el compromiso de su Universidad como *muy satisfactorio* o *satisfactorio*. La valoración del compromiso como *poco satisfactorio* o *nada satisfactorio* es escogida por 44 estudiantes (representando un porcentaje acumulado de 31%). La opción *medianamente satisfactorio* fue seleccionada por 52 estudiantes, representado por el 33%.

En última instancia, 8 estudiantes (representando el 5%) no respondieron este ítem.

5.- DISCUSIÓN

La discusión de los resultados se asume considerando la accesibilidad, la integración y el marco legal, variables que inciden en la permanencia del estudiante con discapacidad en la universidad porque implica la presencia o ausencia de aspectos que pueden obstaculizar o facilitar el proceso educativo en tiempo y forma. La permanencia es entendida como el tiempo que el estudiante se mantiene cursando en la universidad; interesa que el estudiante con discapacidad tenga una permanencia regular para la carrera que cursa, de manera que egrese en el tiempo esperado, según la duración de la carrera.

Habría que resaltar la ausencia de estudios actualizados sobre permanencia en las universidades, por lo que tampoco se cuenta con datos acerca de los estudiantes con discapacidad. Es así como se desconoce los índices de abandono temprano o deserción por lo que resulta imposible alguna apreciación al no poder hacer estudios comparativos bien sea intra o interinstitucionales.

Se presentan las visiones de los actores sociales: autoridades y estudiantes, acerca de cada una de las variables. Tal organización de la información permitirá al lector seguir los aportes finales a la luz del marco teórico y metodológico referencial.

5.1 Contexto sociodemográfico.

Los estudiantes con discapacidad corresponden al 0,15% de la población estudiantil cursante para el periodo 2009-2010, en las universidades que conforman la muestra para este estudio. Son las Universidades Nacionales Autónomas quienes cuentan con un número mayor de estudiantes con discapacidad en su matrícula, por tratarse de las universidades más antiguas y reconocidas además de ofrecer una mayor oferta de carreras y encontrarse situadas en regiones de alta densidad poblacional. Es así como, de acuerdo a los

datos disponibles y reportados por las universidades, del número total de estudiantes con discapacidad, el 92,4% (368) estudia en las universidades nacionales y el 7,5% (30) lo hace en las universidades privadas.

Por otra parte, la discapacidad sensorial visual y la discapacidad motora son las de mayor presencia dentro de la población con discapacidad registrada. De acuerdo a los datos aportados por las universidades participantes, 174 estudiantes tienen discapacidad sensorial y 154 tienen discapacidad motora. Estas cifras resultan diferentes a las del estudio de Ancidey (2008), que arroja 144 personas con discapacidad sensorial y 479 con discapacidad motora.

En cuanto a los trastornos del desarrollo (en donde se incluye el Síndrome de Asperger), y otras discapacidades no diagnosticadas, las universidades reportaron una presencia menor de estudiantes.

En cuanto a la distribución de las discapacidades por universidad, destaca una presencia notable de discapacidad sensorial auditiva en la Universidad de los Andes (ULA), por ser ésta la única Institución en ofrecer una licenciatura para personas sordas, específicamente una Licenciatura en Educación, mención Comunicación y Cultura Sorda.

Desde la perspectiva del género, la presencia masculina es mayor dentro de la población total de estudiantes con discapacidad que reportaron las universidades en este estudio. Por tipo de discapacidad se tiene que la mayoría de la población con discapacidad

sensorial es de sexo femenino, en tanto que la prevalencia del género masculino es superior en los casos de discapacidad motora y de desarrollo.

Se comparten apreciaciones con informe de Peralta, a saber, el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad (2007), sobre la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad al nivel de educación universitaria; es así como, por las cifras que se reportan en los registros de población con discapacidad en los niveles educativos superiores, se evidencia una disminución respecto al número de sujetos que acceden a los niveles básico y primario de educación.

En cuanto a la autoridad universitaria que dio respuesta al cuestionario, resalta el hecho de que sólo en dos universidades existe una figura con formación en el tema de la discapacidad, y cuyo cargo es de dedicación al área en cuestión. En las demás universidades no se reporta la presencia de personal formado en el área de la discapacidad, cuyas funciones se encuentren dedicadas a la atención en esta temática.

5.2 Accesibilidad.

Entendiendo accesibilidad como la condición que presentan los espacios, sistemas, medios, instrumentos u objetos, haciendo posible su uso por todas las personas de manera autónoma, segura y lo más cómoda posible, se incluye en este concepto el uso de los entornos virtuales, es decir, la accesibilidad a la información y a la comunicación. Cabe señalar que en los últimos años y como consecuencia de los tratados internacionales firmados por Venezuela y el marco legal nacional al cual ya se ha hecho referencia en este trabajo, la situación en cuanto a la accesibilidad a los espacios y a los entornos virtuales ha mejorado notablemente; sin embargo se mantienen obstáculos en todas las universidades muestra para este trabajo. Las dificultades tienen orígenes diferentes en todas las universidades, pero pueden resumirse en las siguientes: falta de planificación de las necesidades propias para sustentar económicamente las modificaciones y adquisiciones de

equipos, falta de registros de estas necesidades, presupuestos deficitarios en las universidades públicas nacionales y experimentales y, finalmente, citando a Peralta (2007) habría que añadir la incomprensión en la comunidad y no sólo en sus autoridades, de lo que significa el Diseño para Todos en las universidades, como beneficio y calidad educativa para todas las personas.

Dado este panorama en cuanto a las medidas de acción realizadas en general por las universidades, las personas que dieron respuesta al cuestionario manifiestan su insatisfacción por considerar insuficientes las modificaciones ejecutadas, ya que afirman no cubren las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

En cuanto a los espacios físicos de su Campus, los estudiantes que dieron respuesta a la encuesta consideran que los servicios de comedor y biblioteca son accesibles, y su experiencia en ellos es altamente positiva; en cuanto al transporte, este servicio es menos utilizado por los estudiantes con discapacidad debido principalmente a la ausencia de adaptaciones específicas para su uso. Habría que mencionar que en el país existen muy pocas unidades de transporte público que cuentan con las modificaciones necesarias para su accesibilidad por parte de personas con discapacidad motora. Para el momento de realizar este trabajo, se tiene conocimiento de la asignación de unidades de transporte especiales a dos universidades autónomas (UC y UCV).

El acceso a otros servicios (médico, psicológico, de orientación y de trabajo social) no presenta dificultades. Tampoco las hay para acceder a los entornos culturales; no así a las instalaciones deportivas: las universidades carecen de instalaciones accesibles y de personal preparado para la práctica deportiva con personas con discapacidad; por ello, los estudiantes con discapacidad acceden muy poco a la práctica de deportes dentro de las instalaciones de su universidad.

La razón de mayor peso expresada por los estudiantes para su escasa utilización de los servicios y entornos del Campus Universitario es la dificultad para el acceso; pero una vez que acceden manifiestan su satisfacción por la atención recibida. En segundo lugar, los equipos en mal estado impiden el acceso a las comunicaciones y entornos virtuales y, finalmente, un personal no entrenado para el manejo de esos equipos y sus programas para personas con discapacidad o la inexistencia del servicio en sí mismo, hacen que sea tortuosa la accesibilidad a la información.

Las universidades valoradas por sus estudiantes como con dificultades en la accesibilidad son las siguientes: UNEFA, UNEG, LUZ, UDO, UCV, UPEL, USB Y UNIMET. Hay un grupo de universidades que no cuentan con el servicio o sus estudiantes no respondieron a los ítemes de esta áreas, a saber: UAM, UCAB, UMC, UNA, UMA, UBV, UNESR y UNE. Hay 3 universidades con una valoración más positiva por parte de sus estudiantes en cuanto a la accesibilidad, éstas son las siguientes: UC, ULA y UCAB.

Considerando lo anterior, puede expresarse a modo de síntesis que tanto autoridades como estudiantes valoran de manera insatisfactoria las medidas de acción emprendidas y el estado actual de sus instituciones en cuanto a la accesibilidad se refiere.

5.3 Marco legal.

Lo social y lo político confluyen con lo ético de las decisiones universitarias incidiendo y definiendo, en muchos casos, las acciones sociales a emprender y determinando los reglamentos, resoluciones y normativas reguladoras de la accesibilidad y permanencia del estudiante con discapacidad. En cuanto a esto, sólo dos universidades para el momento de este estudio cuentan con una normativa reguladora del ingreso y permanencia; éstas son la UCV y la ULA (15%), ambas de carácter autónomo y las más antiguas del país. Para el momento de la escritura de este capítulo y por conocimiento de la autora, la Universidad de Carabobo (UC) que, para el momento de la recolección de datos

para este estudio, se encontraba elaborando su propio marco legal, ya lo ha aprobado a nivel de su Consejo Universitario, máxima autoridad de la Institución. Tres universidades reportan encontrarse en plena elaboración de su normativa; sin embargo, no se tiene conocimiento del estado actual de esas gestiones internas, lo que genera un resultando de siete instituciones (53%) sin contar con un marco legal que sustente acciones claras en cuanto al tema de la discapacidad en lo interno.

Para los estudiantes de nueve instituciones, la presencia de normativas específicas para el ingreso de los estudiantes con discapacidad son desconocidas. El conocimiento de la autora hace posible afirmar que estas universidades no las tienen, a saber: UAM, UCAB, UMC, UNELLEZ, UNA, UBV, USB, UNESR y UDO. Llama la atención que estudiantes de universidades cuyas autoridades afirman no tener normativas internas que regulen el ingreso y permanencia de los estudiantes con discapacidad, hayan respondido que conocen dicha normativa, lo que pudiera ser explicado por la confusión generada cuando dichas universidades han hecho algunas modificaciones o “consideraciones” en el ingreso del estudiante con discapacidad, lo cual no debe ser traducido en la existencia de alguna normativa formal a tal fin.

El 92% de las autoridades universitarias de las instituciones encuestadas manifiestan conocer la Ley para Personas con Discapacidad (LPD) y el 100% conoce la Resolución 2417 (ver anexo 2) referida exclusivamente a la Educación Universitaria. Los estudiantes en su mayoría (83%) conoce la LPD pero no ocurre así con la Resolución 2417 ya que sólo un 45% la conoce. Esto incide, indudablemente, en el reclamo que los estudiantes con discapacidad puedan ejercer de sus derechos y beneficios contemplados en dicha Resolución. Entonces, las autoridades tienen conocimiento de lo que allí se les exige cumplir, pero al no haber quien se los demande, es posible eludir esa responsabilidad social.

En cuanto a las prácticas de acción positiva referidas al ingreso de personas con discapacidad, los resultados de este estudio son similares a los obtenidos por Peralta (2007) en España; es decir, la ausencia de normativas que regulen el ingreso incide en la inexistencia de adaptaciones en las pruebas de ingreso, asimismo en las medidas de acción referidas a las adaptaciones curriculares que tienen que ver con las evaluaciones y planes de estudio, y en la cuota de reserva de cupo. La actuación de las universidades en estos asuntos no toca contenidos medulares de las asignaturas ni de los procesos de ingreso ya establecidos. Las medidas emprendidas dependen de la voluntad del cuerpo docente, de los propios estudiantes con discapacidad y de los compañeros de estudio más que de una reglamentación que las institucionalice y permita el seguimiento y evaluación de esas medidas de acción.

En cuanto a los planes de formación docente en atención a la discapacidad, las autoridades de siete de las trece universidades afirman haber realizado algún o algunos talleres de formación en esta área; pero los estudiantes en su mayoría (76%) no perciben a sus profesores formados en la atención a la discapacidad. Esta situación pone al relieve el carácter individual de las medidas de acción emprendidas por las universidades, por lo que no constituyen planes institucionales que respondan a unas normativas específicas y menos a las de nivel nacional. Una vez más, todo depende de la voluntad a título personal de algunos docentes, algunas autoridades y de algunos profesionales involucrados en el tema y/o sensibilizados, acompañados siempre de los estudiantes con discapacidad cuando esas acciones son emprendidas.

Es justo señalar las acciones tomadas por parte de una universidad (UCV) para la modificación de la prueba de ingreso a una de sus 11 facultades, a saber: la Facultad de Humanidades y Educación. Dicha modificación fue exitosamente concluida y aplicada durante 3 años consecutivos. En la actualidad, desde el año 2008, razones políticas nacionales suspendieron toda evaluación a los estudiantes con discapacidad, por lo que el Estado asigna un cupo de estudiantes con discapacidad a las universidades públicas e

institutos universitarios directamente, sin evaluación. Ese cupo debe corresponder a un mínimo del 1% de la matrícula de esa escuela o Facultad, para todas las modalidades de ingreso.

Para el 10% de los estudiantes con discapacidad que conforman la muestra, su proceso de ingreso es considerado como equitativo, ya que toma en cuenta su discapacidad. En este punto es importante recomendar una vasta discusión entre todos los entes involucrados en procesos de selección e ingreso, ya que el no considerar la discapacidad en el proceso de acceso o la no existencia del algún mecanismo específico puede estar resultando en el ejercicio de la discriminación, ya que el estudiante, al enfrentarse a las exigencias académicas involucrando competencias específicas para el éxito y no contar con un servicio de apoyo, deviene como consecuencia en fracaso en el cumplimiento de las asignaciones y la frustración generada puede desembocar en el abandono de los estudios. Esto es una exclusión desde lo interno de la propia universidad, dejando además a estos estudiantes sin la debida orientación específica; entonces, una postura aparentemente no excluyente se convierte, en la práctica, en el ejercicio mismo de lo que trata de eludir.

Como consecuencia de la inexistencia de reglamentos, la presencia en las universidades de un Programa o Unidad de atención al estudiante con discapacidad no existe en 5 de ellas (38%). En cuanto a las 8 universidades donde se reporta su presencia, en dos de ellas constituye un Programa sin una estructura administrativa que garantice su continuidad y permanencia; en otras dos, la actividad se encuentra inserta dentro del Servicio Estudiantil. En tres universidades, la actividad de apoyo coexiste con la investigativa y académica, y sólo en una existe un Servicio identificado exclusivamente para el estudiante con discapacidad. Habría que aclarar la situación de la Universidad Central de Venezuela, donde existen dos entidades cuya función está dedicada exclusivamente al estudiante con discapacidad, una a nivel central y otra radicada en la Facultad de Humanidades y Educación.

Para el 44% de los estudiantes con discapacidad la atención recibida por esa Unidad o Programa es satisfactoria; sin embargo, para el resto no lo es o no respondió al ítem (56%), lo que invita a evaluar las actividades y funciones que están ejecutando estos servicios o programas de apoyo, para realizar las modificaciones pertinentes a fin de que abarquen un número mayor de estudiantes midiendo el cumplimiento de las necesidades y el grado de satisfacción. Una de las actividades que debería ser función de las unidades especializadas es el apoyo tecnológico específico para el estudiante con discapacidad. En este asunto, gran parte de los estudiantes con discapacidad que dieron respuesta a este ítem consideran que la existencia de computadores en sus instituciones con el uso de la Internet es apoyo tecnológico, por lo que la disponibilidad de la tecnología específica para discapacidad en las universidades no se puede evidenciar en su totalidad en estos resultados.

Cuando se observa la existencia de un apoyo más específico para los estudiantes con discapacidad sensorial auditiva (a través de la presencia de intérpretes de Lengua de Señas Venezolana (LSV) en las aulas y los profesores tutores), sólo en una Universidad (ULA) se registra ese recurso. La explicación que los propios estudiantes hacen de esta ausencia de apoyo tecnológico involucra, no sólo a la propia institución sino también al gobierno nacional, como responsables de revertir esta situación, la cual incide, indudablemente, en la permanencia de estos estudiantes dentro del sistema de educación universitaria.

El establecimiento de redes universitarias aun es incipiente en el país, lo cual se demuestra por la poca existencia de convenios entre estas instituciones, sea a nivel nacional o internacional. Es así como las autoridades de cinco universidades afirman haber firmado convenios que permiten la dotación de equipos, tecnología y apoyo para el uso de esa tecnología específica para la discapacidad, ellas son: UCV, ULA, UC, UNEG y UPEL-IPC.

Vale la pena resaltar la importancia del establecimiento de redes entre universidades a fin de aprender de otras experiencias, apoyarse y ejercer los cambios validados por esas otras experiencias exitosas, lo que implica un avance para los países en vías de desarrollo.

5.4 Integración.

Una vez el estudiante ha accedido a la Universidad, su permanencia en la misma está condicionada por el grado de integración a este medio. La integración del estudiante dependerá de diversos factores, algunos pertenecen al propio estudiante y otros son externos a él. Para este estudio se consideran tanto componentes internos como externos; algunos de los factores externos son las medidas de acción emprendidas por las universidades en pro de la permanencia del estudiante.

Para las autoridades que dieron respuesta al cuestionario, las medidas de acción positiva en cuanto a las modificaciones curriculares considerando la discapacidad del estudiante se enfocan mayormente en la modalidad de evaluación y en el otorgamiento de una bonificación de tiempo para su finalización. Medidas de mayor profundidad, tales como: el uso de la tecnología para la elaboración y ejecución de las evaluaciones, la presencia de intérpretes de LSV y la planificación y entrega de programas con el material bibliográfico o de consulta necesario para el curso son las que menos realizan los profesores porque tocan aspectos medulares del sistema.

Los estudiantes coinciden con sus autoridades al considerar que algunos docentes muestran una tendencia frecuente a realizar modificaciones en cuanto a la modalidad de evaluación y las asignaciones; sin embargo, una proporción importante de docentes no está dispuesta a modificar sus clases ni su forma de evaluar. Una vez más, la experiencia de la autora permite aseverar las largas discusiones sostenidas con docentes de algunas universidades con la finalidad de generar cambios conceptuales sobre la discapacidad, conceptos complejos como el de equidad, accesibilidad, igualdad de oportunidades y

medidas como la incorporación de nuevas tecnologías de la información. Cambios en la forma de dictar las clases, entre otras, demandan, recordando a Cortázar (2002), flexibilidad, competencia, capacidad innovadora y organizacional de parte de los docentes y autoridades, para que sean las universidades finalmente capaces de adaptarse a las nuevas exigencias sociales.

La relación de los estudiantes con sus docentes y compañeros contribuye de manera importante e incluso, es posible afirmar, de manera decisiva en su integración al Campus. Destaca una valoración radicalmente positiva en cuanto a la satisfacción en esa relación. En cuanto a los docentes, los estudiantes señalan actitudes de respeto, comprensión y colaboración. Sin embargo, no puede dejar de mencionarse la indicación por un número importante de estudiantes de la presencia en sus docentes de actitudes desinteresadas y hasta discriminatorias hacia sus necesidades específicas, tratándolos como si no tuviesen esa condición.

En cuanto a los programas de formación ofrecidos en las universidades, bien sean para docentes y/o estudiantes, el reporte de las autoridades señala una pobre presencia de cursos, diplomados o asignaturas que traten el tema de la discapacidad, tanto en pregrado como en postgrado. De esta manera, no reportan maestrías ni doctorados, pero sí dos diplomados y dos cursos de ampliación y extensión respectivamente. La variedad de asignaturas que se ofrecen en las carreras es también muy baja y la que se registra tiene mayormente referencia al área de educación especial y dificultades de aprendizaje.

A diferencia de los programas de formación, la presencia de equipos y líneas de investigación en el tema de la discapacidad en las universidades sucede de manera importante, ya que se reporta la presencia de trabajos de investigación de estudiantes, profesores e investigadores. Sumado a lo anterior, la existencia en tres universidades de una Cátedra Libre Discapacidad promueve la producción científica y académica por lo que se

espera un impacto importante en el tratamiento de la discapacidad a nivel universitario en los próximos años.

La existencia de organizaciones de estudiantes con discapacidad es muy poca en las universidades; sin embargo la participación de los estudiantes en organizaciones o grupos que hacen vida universitaria es importante mayormente en las universidades nacionales, las cuales cuentan en su seno con diversos grupos culturales, deportivos y académicos. Esta participación tiene que ver con la valoración altamente positiva que los estudiantes con discapacidad hacen de sus compañeros de estudio, por lo que refieren en su mayoría tener amigos dentro de la universidad. Lo anterior forma parte de alguno factores internos que fomentan la integración y, definitivamente, inciden positivamente en la permanencia de los estudiantes con discapacidad.

Para los estudiantes con discapacidad, la experiencia vivida en la universidad es considerada satisfactoria. Las conversaciones que la autora ha sostenido con los estudiantes con discapacidad le permiten afirmar el orgullo y satisfacción expresado por ellos cuando hablan de su experiencia en la universidad: consideran un gran logro haber ingresado y es por ello que defienden su rendimiento y permanencia de manera vehemente frente a las adversidades.

Para las autoridades encuestadas, sus universidades no han respondido de manera satisfactoria a las necesidades de sus estudiantes con discapacidad, por lo que las medidas de acción realizadas son insuficientes para cubrir la demanda específica y reconocida por las leyes y normativas nacionales y universales que atienden la discapacidad en los estudiantes de educación universitaria.

Finalmente, la encuesta recoge una serie de propuestas por parte de las autoridades que abren líneas de acción para las universidades, pero también para los organismos y entes gubernamentales responsables de la ejecución y supervisión de esas acciones.

Entre estas propuestas destacan lo imperativo de cumplir con las normas ya existentes sobre la accesibilidad para todos (ver anexo 7), la necesidad de formar al cuerpo docente en estrategias para la atención del estudiante con discapacidad, la posibilidad de realizar las modificaciones curriculares adecuadas y la importancia de sensibilizar a la comunidad universitaria sobre el tema de la discapacidad. Otras propuestas relevantes expresadas por las autoridades tienen que ver con lo primordial de levantar estadísticas sobre la población de estudiantes con discapacidad en las universidades, permitiendo conocer las necesidades de esta población, el estado en que se encuentra la infraestructura física y tecnológica determinando y justificando, por ende, el presupuesto a solicitar para ejecutar las adecuaciones pertinentes.

6. – CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

La evolución de la matrícula estudiantil en educación universitaria ha aumentado a través de los años, como demuestran las fuentes consultadas y, a pesar de ser cifras estimadas, para el año 2007 se encontraban en 2.135.145. Sin embargo, en Venezuela no se cuenta con estadísticas sobre la evolución de la población con discapacidad como para poder hacer comparaciones.

Se observa un acceso cada vez menor de la población con discapacidad que continua la educación a niveles superiores, siendo relativamente escaso el número de individuos que llegan a cursar y, menos aún, concluir una carrera universitaria. Sin embargo, en los últimos años el marco legal venezolano ha colocado un énfasis importante en el acceso de las personas con discapacidad a la educación general y a la universitaria en particular, ya que este nivel educativo hasta hace algunos años se encontraba sin reglamentar, por lo que se espera que la situación cambie de manera favorable.

Los estudiantes universitarios con discapacidad corresponden al 0,15% del total de estudiantes cursantes en las universidades considerados para este estudio. Este porcentaje se encuentra por debajo del reportado por algunos de los países de la región y de Europa. Aun cuando no se cuenta con cifras actualizadas como para afirmar una progresión favorecedora, se podría afirmar sin temor a equivocación que el número de estudiantes con discapacidad en Venezuela ha ido en un notable aumento; lo que se corresponde con la observación de una mayor incursión de esta población en las universidades, generando cambios producto de la adaptación necesaria de estas instituciones a esa presencia diferente que demanda modificaciones respaldadas por los convenios y leyes universales y nacionales existentes.

La cuota de reserva de cupos establecida por decreto gubernamental, del 1% para todas las carreras universitarias, forma parte de esos cambios, así como la existencia de normativas internas en las universidades. De las 13 instituciones participantes en este estudio, sólo 2 cuentan con una normativa y 4 la están elaborando. Se dibuja así un futuro esperanzador para las generaciones futuras de estudiantes con discapacidad, quienes contarán con un contexto de mayor sensibilización, formación y oportunidades.

Las variables asumidas en este estudio y su análisis desde los propios actores sociales deja un vacío importante en cuanto a la información sobre la permanencia y la incidencia de estas variables en el tiempo que el estudiante permanece en la Institución hasta su egreso de la misma; tampoco se cuenta con información sobre los índices de abandono temprano o deserción dentro de la población con discapacidad. Queda un campo abierto para la investigación que permitirá conocer cifras y analizar las situaciones que obstruyen o facilitan el proceso escolar en tiempo y forma. De esta manera se podrá ejercer las acciones positivas sobre la base de la investigación y el análisis.

Las medidas de acción positivas ejecutadas por las universidades participantes en este estudio han resultado insuficientes, por lo que la accesibilidad tanto a los espacios físicos, transporte como al currículo y entornos virtuales, no han resultado en modificaciones profundas. Aun existe resistencia por parte de las autoridades y docentes, haciendo difícil la materialización de esos cambios. La buena voluntad y disposición de algunos miembros del cuerpo docente y profesional, así como de los mismos compañeros de los estudiantes con discapacidad, se ha convertido en elemento impulsador de esos cambios.

La falta de agrupaciones formales de estudiantes con discapacidad y de voluntariado organizado que haga acompañamiento se suma a la casi total ausencia de actividades de extensión, de los servicios de apoyo específico y de personal formado

académicamente en el tema de la discapacidad. La oferta de áreas de formación en estudios sobre discapacidad es muy baja en el país. Paradójicamente, una mayor producción investigativa, tanto en los niveles de pregrado como en los niveles de postgrado, pone de manifiesto el interés del público académico por indagar en el área.

El tema de la discapacidad comienza a hacerse visible en el país, desde la sorpresa de ver a una persona con discapacidad en las calles hasta los tiempos actuales en los cuales es cotidiano verlos transitar por los pasillos y aulas de las universidades; más aun, escuchar el aplauso fuerte y masivo cuando uno de ellos se dirige por sus propios medios hasta donde están las autoridades que le darán el título universitario. El esfuerzo de estos estudiantes por estudiar en la universidad y el agradecimiento que expresan en cada una de las entrevistas realizadas por esta investigadora y compartida por otros, permite afirmar que su experiencia universitaria constituye uno de los más significativos logros. Se comparte, entonces, la afirmación de Peralta (2007) en cuanto a considerar el acceso e integración de los estudiantes con discapacidad como un proceso positivo e irreversible, en el cual ha confluído el propio esfuerzo de los estudiantes, el institucional y el académico. Por lo que las resistencias a los cambios y avances son más producto de errores conceptuales y actitudinales que de condiciones reales como lo normativo estructural o recursos económicos.

Con el marco legal nacional y universal existente en cuanto a la discapacidad, ha llegado el momento de hacer estudios en todas las instituciones de educación superior de la nación, para evaluar los avances en cuanto al acceso e integración de la población con discapacidad, así como obligar al levantamiento de las estadísticas necesarias haciendo posible los estudios comparativos que permitirán considerar el nivel de compromiso en el cumplimiento de los principios universales de igualdad de oportunidades y accesibilidad para todos, necesarios para la consideración de la diversidad como un valor social y de calidad en el sistema educativo.

Finalmente, la realización de esta investigación permite afirmar que la Universidad venezolana se ha adentrado en el tratamiento de la diversidad; su mayor fortaleza se encuentra en las personas que impulsan las acciones positivas dentro de las Instituciones y en los propios estudiantes con discapacidad quienes poco a poco acceden a los estudios superiores empujando los cambios con su presencia. Se reconoce la importancia del marco legal existente en el país y aun cuando queda un gran recorrido, Venezuela ya ha emprendido el camino y éste es indetenible.

7. - REFERENCIAS

Alcantud, F. (1997). *Universidad y diversidad*. Valencia: Autor.

Alcantud, F.; Ávila, V. y Asensi, M. (1999). *La Integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universitat de València Estudi General (Servei de Publicacions).

Alcantud, F. (2010). Sobre la docencia e investigación universitaria. Capítulo II. Memoria de Cátedra. Valencia-España.

Ancidey, B. (2008). *Evaluación del desempeño institucional de la Universidad Central de Venezuela en materia de discapacidad*. Tesis de Maestría. UNEFA, Caracas.

Ander-Egg, E. (1980). *Técnicas de investigación social*. Argentina: El Cid Editor.

Aramayo, M. (2001). *La persona con discapacidades y su familia*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

Aramayo, M. (2003). *Un modelo social venezolano de la discapacidad: de la conceptualización a la acción*. Trabajo de ascenso a la categoría de profesor Titular. Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Aramayo, M. (2005). *La discapacidad. Construcción de un modelo teórico venezolano*. Caracas: Fondo Editorial de la Facultad de Medicina-UCV.

Araujo, E. (2002). *El acceso a las tecnologías de información y la comunicación (TIC) como catalizador del proceso de inserción social, laboral y educativa de las personas con discapacidad visual en Venezuela: una propuesta*. Trabajo de grado de Licenciatura, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

- Arias, F. (2004). *El proyecto de investigación*. Caracas: Editorial Episteme.
- Bardin, L. (1977). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Best, J. (1978). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. A.
- Consejo Nacional para la Integración de Personas Incapacitadas (2001). Cuadernos del CONAPI, Caracas: Editorial CONAPI.
- Cortázar, J. M. (2002). *La evaluación de las instituciones universitarias. Tendencias, conceptos y modelos*. Caracas: Editorial Latina.
- COVENIN (2004). *Norma venezolana. Entorno urbano y edificaciones. Accesibilidad para las personas*. Recuperado en octubre 16, 2009 de www.arquitectosrp.com
- Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008). Recuperado en febrero 24, 2009 de www.iesalc.unesco.org.ve
- D'Elia, Y. y Maingon, T. (2004). *La equidad en el desarrollo humano: estudio conceptual desde el enfoque de igualdad y diversidad. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)*. Caracas: Torino.
- De Juan, J. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Dykinson, S.L.
- Egea, C. (2004). *La definición del retraso mental de la AAMR*. Recuperado en noviembre 29, 2005 de <http://usuarios.discpnet.es/disweb2000/Portadas/23jun2004.htm>

- Egea, C. y Luna, J. (2004). *El nuevo paradigma del retraso mental: afinidades y diferencias con visiones anteriores*. Recuperado en noviembre 29, 2005 de <http://usuarios.discpnet.es/disweb2000/art/paradigm.htm>
- Finkelstein, V. (1999). *To deny or not to deny disability*. En Brechin, A.; Liddiard, P. y Swain, J. (Eds). *Handicap in a social world*. Pp. 33-36. England: Hodder and Stoughton.
- García Alonso, J. V. Coord. (2003). *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales*. España: Fundación Luis Vives
- Hernández, P. (1986). *Psicología de la educación y enseñanza universitaria*. ICE de la Universidad de la Laguna.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- IESALC-UNESCO (2005). La integración de las personas con discapacidad en la educación superior. Recuperado en mayo 8, 2005 de www.iesalc.unesco.org.ve
- Instituto Nacional de Estadística (2001). *Población discapacitada según discapacidad, nivel educativo: procesamiento especial de la base de datos del censo 2001*. Caracas: Autor.
- Kvale, J. (1982). The qualitative research interview. *Journal Phenomenological Psychology*, 14 (2), 171-197.
- Maingon, R. (2005). *Caracterización de los estudiantes con Discapacidad. Caso: Universidad Central de Venezuela*. Universidad Central de Venezuela y Universidad de Valencia, Caracas.

- Manfreda, L., Vehovar, V. y Hlebec, V. (2004). Collecting Ego-centered Network Data via Web. *Metodoski zvezki*, 1 (2), 295-391.
- Martínez Gras, R.; Mateo Pérez, M.A. y Albert Guardiola, M.C. (2004). El uso de técnicas de investigación en línea: desde el análisis de blogs hasta la encuesta electrónica. En: Andreu, J.; Padilla, J.L.; Rueda, M. (Eds.), *III Congreso de Metodología de Encuestas*. Editorial Universidad de Granada.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Editorial Trillas.
- Ministerio de Educación Superior, Viceministerio de Políticas Estudiantiles (mayo 2004). *Derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad. Política y lineamientos*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales (2003). *II Plan de Acción para las personas con discapacidad 2003-2007*. España: Editor.
- Morles, V.; Medina E. y Álvarez N. (2003). La Educación Superior en Venezuela. IESALC-UNESCO.
- Moreno Valdés, M. T. (2005). Integración/Inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior. En IESALC-UNESCO (Comp.), *Informe Sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, Cap. 10, pp. 144-155. Caracas: IESALC.
- Oliver, M. (1997). Emancipatory Research: realistic goal or impossible dream? En: Barnes, C. & Mercer, G. (Eds.). *Doing disability Research*. Leeds: The Disability Press.
- Oficina de Planificación del Sector Universitario (2005). *Oportunidades de estudio en las Instituciones de Educación Superior en Venezuela*. Caracas: CNU

- Peralta, M. A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad, Ministerio de Educación y Ciencia, Fundación Vodafone, ANECA y CERMI: España.
- Pérez, E. et.al. (1996). Sistema educativo nacional de Venezuela. Ministerio de Educación de Venezuela y Organización de Estados Iberoamericanos para la Información, la Ciencia y la Cultura. Caracas, Venezuela.
- Pestana, L. (2005). *Integración de personas con discapacidad en la educación superior en Venezuela*. Caracas: Fondo Editorial Ipasme.
- Red Internacional sobre Discapacidad Chicago (2004). *Informe regional de las Américas, Monitoreo internacional de los derechos de las personas con discapacidad*.
- Reglamento Orgánico del Ministerio de Educación Superior (2002, 3 de abril). Decreto Nro. 1.723. Caracas: *Gaceta Oficial Nro. 37.415*.
- Risso, A. (2001). ¿Experimentos psicológicos a través de Internet? *Anuario de Psicología*, 32 (2), 109-116.
- Rodríguez C., P. R. (2005). *Hablan los tartamudos*. Caracas, Venezuela Vicerrectorado académico, Facultad de Humanidades y Educación.
- Rodríguez, E. (1999). La evaluación de la enseñanza universitaria: el panorama europeo y la experiencia española, en Casanova H. y Rodríguez G. (coord.) (1999). *Universidad contemporánea, política y gobierno*. México: Colección Problemas Educativos de México.
- Sabino, C. (2000). *El proceso de investigación*. Caracas: Editoprial Panapo de Venezuela.

- Samaniego De García, P. (2006). *Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. Madrid: Comité español de representantes de personas con discapacidad.
- Selltiz C. y Jahoda M. (1967). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Editorial Rialp.
- Verdugo, M. A.; Urrías, V. y Borja, F. (2001). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Verdugo, M. A. (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

8.- ANEXOS

ANEXO 1

**LEY PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD
(2007)**

Gaceta Oficial Número 38.598. Caracas, Viernes 5 de Enero de 2007

LA ASAMBLEA NACIONAL
DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
DECRETA

la siguiente,

LEY PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

TÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

Objeto y naturaleza jurídica

Artículo 1. La presente Ley tiene por objeto regular los medios y mecanismos, que garanticen el desarrollo integral de las personas con discapacidad de manera plena y autónoma, de acuerdo con sus capacidades, el disfrute de los derechos humanos y lograr la integración a la vida familiar y comunitaria, mediante su participación directa como ciudadanos y ciudadanas plenos de derechos y la participación solidaria de la sociedad y la familia. Estas disposiciones son de orden público.

De los órganos y entes de la Administración Pública y privada

Artículo 2. Los órganos y entes de la Administración Pública Nacional, Estatal y Municipal, y todas las personas de derecho privado, competentes en la materia, tienen el deber de planificar, coordinar e integrar en las políticas públicas todo lo concerniente a la discapacidad, en especial su prevención, a fin de promover, proteger y asegurar un efectivo disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad, el respeto a la igualdad de oportunidades, la inclusión e integración social, el derecho al trabajo y las condiciones laborales satisfactorias de acuerdo con sus particularidades, la seguridad social, la educación, la cultura y el deporte de acuerdo con lo dispuesto en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y los tratados, pactos y convenios suscritos y ratificados por la República.

Cualquier persona natural o jurídica, de derecho público o privado, de carácter nacional, estatal o municipal, que intervenga en la realización de actividades inherentes a la discapacidad, queda sujeta a las disposiciones de la presente Ley.

Ámbito de aplicación

Artículo 3. La presente Ley ampara a todos los venezolanos y venezolanas y extranjeros y extranjeras con discapacidad, en los términos previstos en esta Ley. La ley amparará a los extranjeros y extrajeras que residan legalmente en el país o que se encuentren de tránsito.

Principios

Artículo 4. Los principios que rigen las disposiciones de la presente Ley son: humanismo social, protagonismo, igualdad, cooperación, equidad, solidaridad, integración, no segregación, no discriminación, participación, corresponsabilidad, respeto por la diferencia y aceptación de la diversidad humana, respeto por las capacidades en evolución de los niños y niñas con discapacidad, accesibilidad, equiparación de oportunidades, respeto a la dignidad personal, así como los aquí no enunciados y establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en los tratados, pactos, convenios, convenciones, acuerdos, declaraciones y compromisos internacionales e intergubernamentales, válidamente suscritos y ratificados o aceptados por la República.

Definición de discapacidad

Artículo 5. Se entiende por discapacidad la condición compleja del ser humano constituida por factores biopsicosociales, que evidencia una disminución o supresión temporal o permanente, de alguna de sus capacidades sensoriales, motrices o intelectuales que puede manifestarse en ausencias, anomalías, defectos, pérdidas o dificultades para percibir, desplazarse sin apoyo, ver u oír, comunicarse con otros, o integrarse a las actividades de educación o trabajo, en la familia con la comunidad, que limitan el ejercicio de derechos, la participación social y el disfrute de una buena calidad de vida, o impiden la participación activa de las personas en las actividades de la vida familiar y social, sin que ello implique necesariamente incapacidad o inhabilidad para insertarse socialmente.

Definición de personas con discapacidad

Artículo 6. Son todas aquellas personas que por causas congénitas o adquiridas presenten alguna disfunción o ausencia de sus capacidades de orden físico, mental, intelectual, sensorial o combinaciones de ellas; de carácter temporal, permanente o intermitente, que al interactuar con diversas barreras le impliquen desventajas que dificultan o impidan su participación, inclusión e integración a la vida familiar y social, así como el ejercicio pleno de sus derechos humanos en igualdad de condiciones con los demás.

Se reconocen como personas con discapacidad: Las sordas, las ciegas, las sordociegas, las que tienen disfunciones visuales, auditivas, intelectuales, motoras de cualquier tipo, alteraciones de la

integración y la capacidad cognoscitiva, las de baja talla, las autistas y con cualesquiera combinaciones de algunas de las disfunciones o ausencias mencionadas, y quienes padezcan alguna enfermedad o trastorno discapacitante, científica, técnica y profesionalmente calificadas, de acuerdo con la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud de la Organización Mundial de la Salud.

Calificación y certificación de la discapacidad

Artículo 7. La calificación de la discapacidad es competencia de profesionales, técnicos y técnicas, especializados y especializadas en la materia de discapacidad, en el área de competencia pertinente, adscritos al Sistema Público Nacional de Salud. La calificación de la discapacidad es consecuencia de evaluación individual o colectiva efectuada con el propósito de determinar la condición, clase, tipo, grado y características de la discapacidad.

La certificación de la condición de persona con discapacidad, a los efectos de esta Ley, corresponderá al Consejo Nacional para Personas con Discapacidad, el cual reconocerá y validará las evaluaciones, informes y certificados de la discapacidad que una persona tenga, expedidos por especialistas con competencia específica en el tipo de discapacidad del cual se trate. Tal certificación será requerida a los efectos del goce de los beneficios y asignaciones económicas y otros derechos económicos y sociales otorgados por parte del Sistema de Seguridad Social, de acuerdo con la ley. La calificación y certificación de la discapacidad laboral es competencia del Instituto Nacional de Prevención, Salud y Seguridad Laboral.

Las exoneraciones, ayudas especiales, becas, subvenciones, donaciones y otros beneficios previstos por razones de discapacidad, requieren para su otorgamiento, la consignación en la solicitud correspondiente, del certificado de persona con discapacidad, expedido por el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad.

Lo previsto en esta norma no menoscaba o modifica las atribuciones y competencias atribuidas al Sistema de Seguridad Social.

Atención integral a las personas con discapacidad

Artículo 8. La atención integral a las personas con discapacidad se refiere a las políticas públicas, elaboradas con participación amplia y plural de la comunidad, para la acción conjunta y coordinada de todos los órganos del Poder Público en sus niveles nacional, estatal y municipal; de las comunidades organizadas, de la familia, personas naturales y jurídicas, para la prevención de la discapacidad y la atención, la integración y la inclusión de las personas con discapacidad, garantizándoles una mejor calidad de vida, mediante el pleno ejercicio de sus derechos,

equiparación de oportunidades, respeto a su dignidad y la satisfacción de sus necesidades en los aspectos sociales, económicos, culturales y políticos, con la finalidad de incorporar a las personas con discapacidad a la dinámica del desarrollo de la Nación. La atención integral será brindada a todos los estratos de la población urbana, rural e indígena, sin discriminación alguna.

Trato social y protección familiar

Artículo 9. Ninguna persona podrá ser objeto de trato discriminatorio por razones de discapacidad, o desatendida, abandonada o desprotegida por sus familiares o parientes, aduciendo razonamientos que tengan relación con condiciones de discapacidad.

Los ascendientes, las ascendientes, los descendientes y las descendientes hasta el segundo grado de consanguinidad, y los parientes colaterales hasta el tercer grado de consanguinidad, están en la obligación de proteger, cuidar, alimentar, proveer vivienda, vestido, educación y procurar asistencia médica, social y comunitaria, a personas con discapacidad que no puedan por sí mismas satisfacer las necesidades que implican las acciones enunciadas.

La persona con discapacidad debe ser atendida en el seno familiar. En caso de atención institucionalizada, ésta se hará previo estudio de acuerdo con las leyes de la República. El Estado brindará apoyo y sostendrá instituciones para brindar esta atención en condiciones que garanticen respeto a la dignidad humana y a la libertad personal.

TÍTULO II

DE LOS DERECHOS Y GARANTÍAS

PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Capítulo I

De la Salud

Atención integral a la salud de las personas con discapacidad

Artículo 10. La atención integral a la salud de personas con discapacidad es responsabilidad del ministerio con competencia en materia de salud, que la prestará mediante el Sistema Público Nacional de Salud.

El ministerio con competencia en materia de salud forma y acredita al personal técnico y especializado en clasificación, valoración y métodos para calificar la condición de discapacidad.

Asimismo podrá emitir recomendaciones sobre organización y funcionamiento del Sistema Nacional de Atención Integral a las Personas con Discapacidad.

Prevención

Artículo 11. El Estado aportará los recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros, a través de los órganos y entes con atribuciones en el ámbito de la prevención de accidentes, enfermedades, situaciones y condiciones que puedan tener como resultado discapacidades motoras, sensoriales o intelectuales.

El ministerio con competencia en materia de desarrollo social, a través del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, coordinará con otros órganos y entes, el diseño y ejecución de políticas preventivas pertinentes a la discapacidad.

Lo previsto en esta norma no menoscaba o modifica las atribuciones y competencias del Sistema de Seguridad Social.

Habilitación y rehabilitación

Artículo 12. La habilitación se refiere a la atención de personas nacidas con discapacidad y la rehabilitación a la atención de personas cuya discapacidad es adquirida.

La habilitación y rehabilitación consisten en la prestación oportuna, efectiva, apropiada y con calidad de servicios de atención a personas con discapacidad; su propósito es la generación, recuperación, fortalecimiento y afianzamiento de funciones, capacidades, habilidades y destrezas de las personas con discapacidad para lograr y mantener la máxima independencia, capacidad física, mental, social y vocacional, así como la inclusión y participación plena en todos los aspectos de la vida.

La habilitación y rehabilitación, como proceso, incluye la atención profesional especializada y las informaciones pertinentes relativas a cada tipo de discapacidad a las personas que la tengan y a sus familiares.

La habilitación y rehabilitación deben comenzar en la etapa más temprana posible, se fundamentarán en una evaluación multidisciplinaria de las necesidades y capacidades individuales, apoyándose en la participación de la familia y la comunidad e inclusión de la persona con discapacidad en la comunidad y en todos los aspectos de la sociedad. La habilitación y rehabilitación están a disposición de las personas con discapacidad, lo más cerca posible de su propia comunidad, incluso en las zonas rurales.

Responsabilidad de habilitación y rehabilitación

Artículo 13. La habilitación y la rehabilitación de las personas con discapacidad son responsabilidad del Estado y serán provistas en instituciones educativas, de formación ocupacional, capacitación ocupacional; en establecimientos y servicios de salud, en unidades de rehabilitación ambulatorias, de corta y larga estancia, las cuales están apropiadamente dotadas con personal idóneo, presupuesto adecuado y recursos materiales suficientes para un óptimo servicio. Los particulares y las particulares podrán ofrecer servicios de habilitación y de rehabilitación que funcionarán, siempre bajo la orientación, supervisión y control de los ministerios con competencias en materia de salud, desarrollo social, educación y deportes, para la economía popular y de trabajo, según sea la pertinencia.

Ayudas técnicas y asistencia

Artículo 14. Toda persona con discapacidad, por sí misma o a través de quien legalmente tenga su guarda, custodia o probadamente le provea atención y cuidado, tiene derecho a obtener para uso personal e intransferible ayudas técnicas, definidas como dispositivos tecnológicos y materiales que permiten habilitar, rehabilitar o compensar una o más limitaciones funcionales, motrices, sensoriales o intelectuales, para su mejor desenvolvimiento personal, familiar, educativo, laboral y social.

El Estado proveerá oportunamente los recursos necesarios para la dotación de ayudas técnicas y material pedagógico, que sean requeridos para completar los procesos de habilitación, rehabilitación, educación, capacitación o los necesarios para la inclusión, integración social y desenvolvimiento personal y familiar de las personas con discapacidad, así como para su mantenimiento, conservación, adaptación, renovación y readquisición.

El Estado facilitará formas apropiadas de asistencia y apoyo, tales como: guías, cuidadores, cuidadoras, traductores o traductoras, intérpretes de lengua de señas como parte de la atención integral a las personas con discapacidad.

Tales prestaciones se otorgarán a través del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, los estados, los municipios y demás instituciones o fundaciones que se dediquen a tal fin, de acuerdo con lo establecido en el Reglamento de esta Ley.

Situación de riesgo y emergencias

Artículo 15. El Estado, con la participación y coordinación de los órganos y entes competentes nacionales, estatales y municipales, garantiza la seguridad y protección de las personas con discapacidad frente a situaciones de riesgo y emergencias, incluyendo conflictos armados, emergencias humanitarias y desastres naturales. A tal efecto, se diseñarán y adoptarán los

programas y acciones adecuadas y eficaces para garantizar esta norma en condiciones de equidad y sin discriminación.

Capítulo II

De la Educación, Cultura y Deportes

Educación

Artículo 16. Toda persona con discapacidad tiene derecho a asistir a una institución o centro educativo para obtener educación, formación o capacitación. No deben exponerse razones de discapacidad para impedir el ingreso a institutos de educación regular básica, media, diversificada, técnica o superior, formación pre profesional o en disciplinas o técnicas que capaciten para el trabajo. No deben exponerse razones de edad para el ingreso o permanencia de personas con discapacidad en centros o instituciones educativas de cualquier nivel o tipo.

Educación para la prevención

Artículo 17. El Estado promoverá la salud y calidad de vida, dando prioridad a la educación para la prevención de la discapacidad en todos los niveles y modalidades educativas y a la colectividad en general, a través de una amplia utilización de recursos humanos, materiales, tecnológicos, técnicos y financieros, para lo cual aportará los recursos necesarios y promulgará los instrumentos legales que posibiliten el desarrollo de programas de prevención de la discapacidad.

Las personas naturales y jurídicas, corresponsabilizándose y cooperando en el propósito de obtener salud integral al menor costo, ofrecerán sus recursos y facilitarán la difusión de mensajes educativos y preventivos sobre la salud y discapacidad.

Educación para personas con discapacidad

Artículo 18. *El Estado regulará las características, condiciones y modalidades de la educación dirigida a personas con discapacidad, atendiendo a las cualidades y necesidades individuales de quienes sean cursantes o participantes, con el propósito de brindar, a través de instituciones de educación especializada, la formación y capacitación necesarias, adecuadas a las aptitudes y condiciones de desenvolvimiento personal, con el propósito de facilitar la inserción en la escuela regular hasta el nivel máximo alcanzable en el tipo y grado de discapacidad específica.*

Las personas con discapacidad que no puedan recibir educación básica contarán con servicios apropiados que garanticen su desarrollo y bienestar, incluyendo los brindados en los centros de enseñanza especializada.

Quienes deban permanecer en escuelas especializadas por el grado de su discapacidad intelectual, deben ser atendidos, independientemente de su edad cronológica.

Los familiares de niños, niñas y adolescentes con discapacidad deben ser informados y educados adecuadamente acerca de la discapacidad de que se trate, y capacitados para ser copartícipes eficientes en las actividades educativas y formativas de ellas y ellos.

Libertad de enseñanza

Artículo 19. Las personas naturales o jurídicas podrán brindar educación especializada, formación y capacitación a personas con discapacidad, previo cumplimiento de los requisitos establecidos para ello, con autorización, bajo la orientación, supervisión y control del ministerio con competencia en materia de educación.

Capacitación y educación bilingüe

Artículo 20. El Estado ofrecerá, a través de las instituciones dedicadas a la atención integral de personas con discapacidad, cursos y talleres dirigidos a reorientar, capacitar oralmente en el uso de la lengua de señas venezolana, a enseñar lectoescritura a las personas sordas o con discapacidad auditiva; el uso del sistema de lectoescritura Braille a las personas ciegas o con discapacidad visual, a las sordociegas y a los amblíopes. Así como también, capacitarlos en el uso de la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia escritos o auditivos de fácil acceso, los medios de voz digitalizada y otros sistemas de comunicación; en el uso del bastón, en orientación y movilidad para su desenvolvimiento social y otras formas de capacitación y educación.

El Estado garantizará el acceso de las personas sordas o con discapacidad auditiva a la educación bilingüe que comprende la enseñanza a través de la lengua de señas venezolana y el idioma castellano. El Estado reconoce la lengua de señas venezolana como parte del patrimonio lingüístico de la Nación y, en tal sentido, promoverá su planificación lingüística a través de los organismos competentes.

Educación sobre discapacidad

Artículo 21. El Estado, a través del sistema de educación regular, debe incluir programas permanentes relativos a las personas con discapacidad, en todos sus niveles y modalidades, los cuales deben impartirse en instituciones públicas y privadas, con objetivos educativos que desarrollen los principios constitucionales correspondientes. Asimismo, debe incluirse la educación, formación y actividades especiales en relación con la prevención de la discapacidad.

Formación del recurso humano para la atención integral

Artículo 22. Los ministerios con competencia en materia de educación, deportes, salud, desarrollo social, economía popular y de trabajo son responsables del diseño, coordinación y ejecución de los programas de educación, formación y desarrollo progresivo del recurso humano necesario para brindar atención integral a las personas con discapacidad.

Difusión de mensajes sobre discapacidad

Artículo 23. Los medios de difusión de prensa, radio y televisión, privados, oficiales y comunitarios, en todo el territorio nacional, transmitirán y publicarán mensajes dirigidos a la prevención de enfermedades y accidentes discapacitantes y la difusión de mensajes sobre discapacidad, a requerimiento del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, según lo establecido en la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión. Asimismo, se promoverán convenios para la difusión de proyectos y actividades relacionadas con la discapacidad.

Se prohíbe cualquier programa, mensaje o texto en medios de comunicación que denigre o atente contra la dignidad de las personas con discapacidad. Los medios de difusión y comunicación deben usar los términos adecuados, contemplados en esta Ley y en instrumentos emanados de la Organización de las Naciones Unidas, para referirse a las personas con discapacidad.

Actividades culturales

Artículo 24. El Estado, a través del ministerio con competencia en materia de cultura, formulará políticas públicas, desarrollará programas y acciones a los fines de promover y apoyar que las personas con discapacidad puedan acceder y disfrutar de actividades culturales, recreativas, artísticas y de esparcimiento, así como también la utilización y el desarrollo de sus habilidades, aptitudes y potencial artístico, creativo e intelectual.

Práctica deportiva

Artículo 25. El Estado, a través del ministerio con competencia en materia de educación y deportes, en coordinación con los estados y municipios, formulará políticas públicas, desarrollará programas y acciones para la inclusión e integración de las personas con discapacidad a la práctica deportiva, mediante facilidades administrativas y las ayudas técnicas, humanas y financieras, en sus niveles de desarrollo nacional e internacional.

Capítulo III

Del Trabajo y la Capacitación

Políticas laborales

Artículo 26. El ministerio con competencia en materia de trabajo, con la participación del ministerio con competencia en materia de desarrollo social, formulará políticas sobre formación para el trabajo, empleo, inserción y reinserción laboral, readaptación profesional y reorientación ocupacional para personas con discapacidad, y lo que correspondan a los servicios de orientación laboral, promoción de oportunidades de empleo, colocación y conservación de empleo para personas con discapacidad.

Formación para el trabajo

Artículo 27. El Estado, a través de los ministerios con competencia en materia del trabajo, educación y deportes, economía popular y cultura, además de otras organizaciones sociales creadas para promover la educación, capacitación y formación para el trabajo, establecerán programas permanentes, cursos y talleres para la participación de personas con discapacidad, previa adecuación de sus métodos de enseñanza al tipo de discapacidad que corresponda.

Empleo para personas con discapacidad

Artículo 28. Los órganos y entes de la Administración Pública y privada, así como las empresas públicas privadas o mixtas, deberán incorporar a sus planteles de trabajo no menos de un cinco por ciento (5 %) de personas con discapacidad permanente, de su nómina total, sean ellos ejecutivos, ejecutivas, empleados, empleadas, obreros u obreras.

No podrá oponerse argumentación alguna que discrimine, condicione o pretenda impedir el empleo de personas con discapacidad.

Los cargos que se asignen a personas con discapacidad no deben impedir su desempeño, presentar obstáculos para su acceso al puesto de trabajo, ni exceder de la capacidad para desempeñarlo. Los trabajadores o las trabajadoras con discapacidad no están obligados u obligadas a ejecutar tareas que resulten riesgosas por el tipo de discapacidad que tengan.

Empleo con apoyo integral

Artículo 29. Las personas con discapacidad intelectual deben ser integradas laboralmente, de acuerdo con sus habilidades, en tareas que puedan ser desempeñadas por ellas, de conformidad con

sus posibilidades, bajo supervisión y vigilancia. A tal efecto, el ministerio con competencia en materia del trabajo formulará y desarrollará políticas, planes y estrategias para garantizar este derecho.

Inserción y reinserción laboral

Artículo 30. La promoción, planificación y dirección de programas de educación, capacitación y recapacitación, orientados a la inserción y reinserción laboral de personas con discapacidad, corresponde a los ministerios con competencia en materia del trabajo, educación y deportes y economía popular, con la participación del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad.

Capítulo IV

De la Accesibilidad y Vivienda

Normas y reglamentaciones técnicas

Artículo 31. Los órganos y entes de la Administración Pública y privada, que planifiquen, diseñen, proyecten, construyan, remodelen y adecuen edificaciones y medios urbanos y rurales en los ámbitos nacional, estatal y municipal deben cumplir con las normas de la Comisión Venezolana de Normas Industriales (COVENIN), así como las reglamentaciones técnicas sobre la materia provenientes de los organismos respectivos, relativas a la accesibilidad y transitabilidad de las personas con discapacidad.

Las áreas comunes de zonas residenciales, los diseños interiores para uso educativo, deportivo, cultural, de atención en salud, centros, establecimientos y oficinas comerciales, sitios de recreación, turísticos y los ambientes urbanos tendrán áreas que permitan desplazamientos sin obstáculos ni barreras y el acceso seguro a los diferentes ambientes y servicios sanitarios a personas con discapacidad.

Puestos de estacionamiento

Artículo 32. Los estacionamientos de uso público y privado tendrán espacios exclusivos para vehículos que transporten o sean conducidos por personas con discapacidad físico-motora, ubicados inmediatamente a las entradas de las edificaciones o ascensores, en las cantidades que la ley o norma al respecto establezcan.

Permisos

Artículo 33. Los estados y los municipios prestarán especial atención en el cumplimiento de este Capítulo. Los municipios se abstendrán de otorgar o renovar los permisos a quienes incumplan con lo establecido en este Capítulo.

Animales de asistencia

Artículo 34. Las personas con discapacidad que tengan como acompañantes y auxiliares animales entrenados para sus necesidades de apoyo y servicio, debidamente identificados y certificados como tales, tienen derecho a que permanezcan con ellos y las acompañen a todos los espacios y ambientes donde se desenvuelvan. Por ninguna disposición privada o particular puede impedirse el ejercicio de este derecho en cualquier lugar privado o público, donde se permita el acceso de personas.

Atención preferencial

Artículo 35. Los órganos y entes de la Administración Pública y privada, están obligados a garantizar el pleno acceso, brindar atención preferencial y crear procedimientos adecuados y efectivos para facilitar información, trámites y demás servicios que prestan a las personas con discapacidad.

Vivienda

Artículo 36. Las personas con discapacidad tienen derecho a una vivienda adecuada. El Estado, a los efectos de la protección social, desarrollará los proyectos arquitectónicos de vivienda que se fundamentarán en las necesidades propias de las personas con discapacidad.

Los organismos públicos del Sistema Nacional de Vivienda y Hábitat otorgarán facilidades a las personas con discapacidad para el acceso a las políticas sociales y recibir créditos para la construcción, adquisición o remodelación de la vivienda.

Capítulo V

Del Transporte y Comunicaciones

Asientos para personas con discapacidad

Artículo 37. Las empresas públicas, privadas y los particulares que presten servicios de transporte colectivo de pasajeros y pasajeras, deben destinar en cada una de sus unidades, por lo menos un puesto, adaptado para personas con discapacidad con seguridad de sujeción inmovilizadora.

Tales puestos serán identificados con el símbolo internacional de discapacidad y podrán ser ocupados, mientras no haya alguna persona con discapacidad que requiera su uso.

Adaptación de unidades de transporte

Artículo 38. Las unidades de transporte colectivo a que se refiere el artículo 36 de esta Ley deben poseer estribos, escalones y agarraderos, así como rampas o sistemas de elevación y señalizaciones auditivas y visuales, que garanticen plena accesibilidad, seguridad, información y orientación a las personas con discapacidad.

Las unidades de transporte colectivo ensambladas en el país e importadas deben contar con los accesorios descritos en este artículo, antes de entrar en circulación.

Descuentos en pasajes

Artículo 39. El Estado, a través del ministerio con competencia en materia de transporte, y los estados y municipios establecerán el pasaje gratuito de transporte urbano, superficial y subterráneo y, al menos, el cincuenta por ciento (50%) de descuento en los montos de los pasajes terrestres extraurbanos, aéreos, fluviales, marítimos y ferroviarios en las rutas nacionales, y promoverá la aplicación de descuentos en las rutas internacionales para personas con discapacidad, en los términos y condiciones establecidos en el Reglamento de esta Ley.

Transporte sin recargo

Artículo 40. Los servicios de transporte a las personas con discapacidad se realizarán sin cobrar recargo por el acarreo de sillas de ruedas, andaderas u otras ayudas técnicas. No podrá negarse tal servicio ni ayuda personal a quien lo requiera por razón de su discapacidad.

Accesibilidad en terminales terrestres, puertos y aeropuertos

Artículo 41. Los terminales de vehículos automotores, las estaciones de ferrocarril, metro, trolebús o de cualesquiera otros medios de transporte terrestre, subterráneo o de superficie, los puertos y los aeropuertos públicos y privados tendrán accesibilidad, orientación e información necesarias para su uso por personas con discapacidad y movilidad reducida. Además, deben ofrecer para su uso, traslado interno adecuado a las personas con discapacidad dentro de las instalaciones.

Identificación de vehículos

Artículo 42. Toda persona con discapacidad, que lo requiera, tendrá derecho a portar una placa especial para vehículo automotor expedida por las autoridades competentes.

Los organismos, instituciones u organizaciones que sean propietarios o propietarias de vehículos automotores que transporten regularmente personas con discapacidad, deben identificarlos con el símbolo internacional de personas con discapacidad, y portar una placa especial expedida por las autoridades competentes.

Licencia para conducir vehículos

Artículo 43. Las personas con discapacidad que llenen los requisitos ordinarios para obtener licencia para conducir vehículos automotores, la tendrán en las mismas condiciones y con la duración ordinaria general para el grado en que fuera otorgada. Los certificados médicos especiales que prueben la aptitud para manejar, deberán determinar el tipo y grado de discapacidad presentada.

Servicio de telecomunicaciones

Artículo 44. La instalación de servicio de telecomunicaciones solicitada por personas con discapacidad o sus familiares será atendida con prioridad, proporcionando aparatos adaptados a la discapacidad del solicitante o la solicitante. La instalación de servicio telefónico público debe cumplir con las medidas arquitectónicas y de diseño universal necesarias de adaptabilidad a las personas con discapacidad.

Capítulo VI

De aspectos económicos

Exoneración de impuestos, tasas y derechos de importación

Artículo 45. La importación al país de medicamentos, ayudas técnicas, equipos, aparatos, utensilios, instrumentos, materiales y cualquier producto tecnológico o recurso útil y necesario que posibilite la integración personal, familiar o social de las personas con discapacidad, podrá ser exonerada del pago de aranceles, tasas y otros derechos aduanales, a solicitud de personas naturales con discapacidad para uso propio o por medio de familiar o de persona natural a cuyo cargo esté, personas jurídicas sin fines de lucro u organizaciones de personas con discapacidad. El Poder Ejecutivo podrá establecer otros requisitos y las condiciones para conceder la exoneración.

Asimismo, podrán ser exonerados del pago de aranceles, tasas y otros derechos aduanales, los vehículos automotores destinados al uso particular o colectivo de personas con discapacidad, a solicitud éstas, del familiar a cuyo cargo esté o de personas naturales o jurídicas sin fines de lucro.

Otorgamiento de permisos

Artículo 46. Los municipios donde existan programas de asignación de espacios para el desarrollo de trabajo por cuenta propia que implica instalación de puestos, quioscos o explotación de pequeños

comercios, concederán prioridad para el otorgamiento de permisos y asignaciones a personas con discapacidad que estén en condiciones de desempeñarse en tales actividades.

Capítulo VII

De la participación ciudadana

Organizaciones de personas con discapacidad y familiares

Artículo 47. Los ciudadanos y ciudadanas con discapacidad, sus familiares y otras personas podrán constituir organizaciones sociales, económicas, deportivas, culturales, artísticas, de contraloría social o de cualquier índole que los agrupen, y expresen las manifestaciones de su acción para lograr el protagonismo participativo y la incorporación plena al desarrollo de sus comunidades y de la Nación.

Gratuidad en el Registro Público

Artículo 48. La reserva de nombre y la inscripción de las actas constitutivas, estatutos, actas de la asamblea de las organizaciones y todas las operaciones constituidas para personas con discapacidad, o por sus responsables, están exceptuadas del pago de los impuestos y tasas previstas en la Ley de Registro Público y del Notariado.

Comités Comunitarios de Personas con Discapacidad

Artículo 49. Los comités comunitarios de personas con discapacidad son las organizaciones de participación y protagonismo pleno de las personas con discapacidad para ejercer funciones específicas, atender necesidades y desarrollar las potencialidades de las personas con discapacidad, así como también viabilizar, organizar y priorizar todas las ideas, propuestas, solicitudes, necesidades y aportes para que mediante sus voceros se presenten ante los Consejos Comunales y los Consejos Locales de Planificación Pública. Los miembros de estos comités tendrán carácter *ad-honorem*.

La estructura, organización y funcionamiento de los comités comunitarios de personas con discapacidad se regirán por el Reglamento de esta Ley, por otras leyes y sus reglamentos.

Acciones

Artículo 50. Los comités comunitarios de personas con discapacidad tendrán como objetivo fundamental las acciones dirigidas a la integración de personas con discapacidad a la comunidad y la participación en el mejoramiento de sus condiciones de vida, por medio de:

1. La elaboración y asesoría de proyectos en materia de discapacidad.
2. La priorización de las solicitudes de las personas con discapacidad ante el Consejo Comunal y el Consejo Local de Planificación Pública, correspondiente.
3. La coordinación con distintas instituciones públicas para la creación y fortalecimiento de canales o redes de información entre los diferentes comités.
4. La promoción de foros o charlas informativas y educativas inherentes al tema de las personas con discapacidad.
5. La creación y desarrollo de programas o actividades educativas, deportivas, culturales y recreativas.
6. La promoción de conformación de cooperativas, microempresas o cualquier otra forma asociativa que permita el empleo o inserción laboral a las personas con discapacidad.
7. La participación en la formación, ejecución y control de la gestión pública en el área de discapacidad correspondiente a su ubicación geográfica y base poblacional.
8. La contribución para la elaboración y el mantenimiento del registro de personas con discapacidad y de las instituciones dedicadas a su atención integral.
9. La contribución para el registro de las personas con discapacidad en condiciones de ingresar al mercado laboral, cuya información debe ser enviada a la unidad municipal de personas con discapacidad correspondiente.

Participación política

Artículo 51. Las personas con discapacidad tienen derecho a la participación política. El Estado, mediante el uso de avances tecnológicos y de facilitación, garantizará que los procedimientos, instalaciones y materiales electorales para el ejercicio del derecho al sufragio por parte de las personas con discapacidad sean apropiados, accesibles y fáciles de entender y utilizar en procura de su máxima independencia posible para emitir su voto en secreto y sin intimidación, en elecciones y referendos populares. De igual modo, tienen derecho a postularse como candidatos o candidatas en las elecciones, ostentar cargos y desempeñar cualquier función pública, sin menoscabo de los requisitos establecidos en otras leyes sobre la materia.

TÍTULO III

DEL SISTEMA NACIONAL DE ATENCIÓN INTEGRAL A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Capítulo I

De la rectoría

Creación del Sistema

Artículo 52. Se crea el Sistema Nacional de Atención Integral a las Personas con Discapacidad para la integración y coordinación de las políticas, planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral de las personas con discapacidad en todo el territorio de la República. El Sistema Nacional de Atención Integral a las Personas con Discapacidad está bajo la rectoría del ministerio con competencia en materia de desarrollo social.

Órgano Rector

Artículo 53. El ministerio con competencia en materia de desarrollo social es el órgano rector, siendo sus competencias las siguientes:

1. Definir los lineamientos, políticas, planes y estrategias dirigidas a la inserción e integración a la sociedad, de las personas con discapacidad, de manera participativa y protagónica para contribuir al desarrollo de su calidad de vida y al desarrollo de la Nación.
2. Efectuar el seguimiento, la evaluación y el control de las políticas, planes, programas, proyectos y proponer los correctivos que considere necesarios.
3. Revisar y proponer las modificaciones a la normativa legal aplicable.
4. Requerir del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad la información administrativa y financiera de su gestión.
5. Evaluar en forma continua el desempeño y los resultados de la gestión del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad.
6. Proponer el Reglamento de la presente Ley y aprobar las normas técnicas propuestas por el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad.
7. Establecer formas de interacción y coordinación conjunta entre instituciones públicas y privadas a los fines de esta Ley.

8. Garantizar el cumplimiento de las obligaciones del Sistema Nacional de Atención Integral a las Personas con Discapacidad.
9. Informar y difundir los resultados de su gestión en materia de atención integral a las personas con discapacidad.
10. Las demás que le sean asignadas por esta Ley, por otras leyes que regulen la materia y por el Ejecutivo Nacional.

Capítulo II

Del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad

Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad

Artículo 54. El Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad es un instituto autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio, tiene su sede en Caracas y ejerce funciones de ejecución de los lineamientos, políticas públicas, planes y estrategias diseñados por el órgano rector.

El Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad tiene como finalidad coadyuvar en la atención integral de las personas con discapacidad, la prevención de la discapacidad y en la promoción de cambios culturales en relación con la discapacidad dentro del territorio de la República Bolivariana de Venezuela, con base en los principios establecidos en esta Ley.

Finalidades

Artículo 55. El Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad tiene como finalidad:

1. Participar en la formulación de lineamientos, políticas, planes, proyectos y estrategias en materia de atención integral a las personas con discapacidad y someterlo a consideración del ministerio con competencia en materia de desarrollo social.
2. Promover la participación ciudadana en lo social y económico, a través de comités comunitarios, asociaciones cooperativas, empresas comunitarias y de cogestión y autogestión, en función de la organización de las personas con discapacidad, que conlleve a una mejor articulación e identificación con los entes del sector público y privado.
3. Promover la prestación de servicios asistenciales en materia jurídica, social y cultural a las personas con discapacidad, de conformidad con esta Ley.
4. Conocer sobre situaciones de discriminación a las personas con discapacidad y tramitarlas ante las autoridades competentes.

5. Formular recomendaciones a los órganos y entes de la Administración Pública Nacional, Estatal y Municipal, y todas las personas de derecho privado y a los organismos del sector privado en asuntos inherentes a la atención integral de personas con discapacidad.
6. Coadyuvar a la elaboración de proyectos de ley, reglamentos, ordenanzas, decretos, resoluciones y cualesquiera otros instrumentos jurídicos necesarios para el desarrollo en materias específicas de la atención integral de personas con discapacidad.
7. Crear y mantener actualizado, de acuerdo con las normas establecidas por el Instituto Autónomo Biblioteca Nacional y de Servicios de Bibliotecas, un centro de datos nacional e internacional para registrar, organizar y conservar información y documentación relativas a la atención integral, participación e incorporación a la sociedad de las personas con discapacidad.
8. Promover y mantener relaciones institucionales con entidades afines, nacionales o internacionales a los fines de intercambio en todos los aspectos.
9. Asesorar a la Administración Pública y privada en las materias objeto de esta Ley.
10. Diseñar y promover a través de los medios de comunicación social, programas y campañas masivas de información y difusión sobre la prevención de accidentes y de enfermedades que causen discapacidades, así como lo relativo a la atención integral de personas con discapacidad.
11. Llevar un registro permanente de personas con discapacidad, de organizaciones sociales constituidas por personas con o sin discapacidad y sus familiares y de instituciones, empresas, asociaciones, sociedades, fundaciones, cooperativas u otro tipo de organizaciones sociales o económicas con o sin fines de lucro, que comercialicen productos, presten servicio, atención, asistencia o de alguna manera brinden cuidados, educación, beneficios, o faciliten la obtención de ellos a personas con discapacidad.
12. Promover a nivel nacional la creación de comités comunitarios de personas con discapacidad.
13. Coordinar acciones con estados y municipios en función de asuntos inherentes a la atención de personas con discapacidad en la circunscripción correspondiente.
14. Propiciar mediante la coordinación de esfuerzos entre los diversos organismos públicos y privados, la investigación científica aplicada al mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad.

15. Promover el acceso de las personas con discapacidad a las fuentes de financiamiento de proyectos productivos presentados por las diferentes organizaciones de personas con discapacidad y sus familiares.
16. Garantizar la investigación, estandarización, registro y promoción de la lengua de señas venezolana.
17. Las demás que le atribuyan las leyes y los reglamentos.

Del Consejo Directivo

Artículo 56. El Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad tendrá un Consejo Directivo integrado por un Presidente o Presidenta y un Vicepresidente o Vicepresidenta de libre nombramiento y remoción por el Presidente o Presidenta de la República; cinco directores o directoras de libre nombramiento y remoción por el Presidente o Presidenta del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad correspondientes, uno por cada tipo de discapacidad: visual, auditiva, físico-motora, intelectual y múltiple, previa consulta.

Cada integrante del Consejo Directivo tendrá un suplente o una suplente, con excepción del Presidente o Presidenta. Las ausencias temporales del Presidente o de la Presidenta, serán suplidas por el Vicepresidente o Vicepresidenta.

La estructura administrativa, funcionamiento y las atribuciones del Consejo Directivo se establecerán en el reglamento interno respectivo.

Atribuciones del Consejo Directivo

Artículo 57. El Consejo Directivo del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad tendrá las siguientes atribuciones:

1. Elaborar los lineamientos del Plan Nacional de Atención Integral a las Personas con Discapacidad, el cual será sometido a consideración del ministerio con competencia en materia de desarrollo social.
2. Elaborar y aprobar el plan operativo anual y el presupuesto del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad y proponerlo al ministerio de adscripción.
3. Elaborar el reglamento interno o de funcionamiento del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad.
4. Emitir informe sobre la conveniencia de suscripción o ratificación de convenios nacionales e internacionales en materia de discapacidad o la adhesión a los mismos.

5. Autorizar la celebración de contratos y convenios administrativos en los que participe el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, atendiendo a las disposiciones legales vigentes sobre licitaciones.
6. Aplicar las sanciones administrativas contempladas en esta Ley.
7. Las demás que le señalen la ley y los reglamentos.

Atribuciones del Presidente o Presidenta del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad

Artículo 58. El Presidente o Presidenta del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad tendrá las siguientes atribuciones:

1. Ejercer la dirección y administración del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, conforme a las disposiciones de esta Ley y su Reglamento y a las decisiones emanadas del Consejo Directivo.
2. Convocar y presidir las sesiones del Consejo Directivo.
3. Ejercer la representación del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad.
4. Impulsar y supervisar las actividades que se realicen en concordancia con el Plan Nacional de Atención Integral a las Personas con Discapacidad.
5. Informar al Consejo Directivo sobre el desarrollo de los planes operativos y de la ejecución presupuestaria.
6. Designar, dirigir, supervisar, remover y destituir al personal subalterno del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad.
7. Llevar bajo su dirección y control los archivos del Consejo Directivo.
8. Velar por el cumplimiento de esta Ley y su Reglamento.
9. Las demás que le asignen la ley y los reglamentos.

Incompatibilidades

Artículo 59. *No podrán ejercer los cargos de Presidente o Presidenta, miembro principal o suplente del Directorio del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad:*

1. Las personas sujetas a interdicción por condena penal mediante sentencia definitivamente firme, las personas sometidas a beneficio de atraso y los fallidos no rehabilitados, y los declarados

civilmente responsables mediante sentencia definitivamente firme, por actuaciones u omisiones en la actividad profesional en la cual se fundamenta su acreditación para ser elegible al cargo.

2. Quienes hayan sido declarados penal, administrativa o civilmente responsables con ocasión de la administración de fondos de carácter público o privado, mediante sentencia definitivamente firme.
3. Quienes hayan sido sujetos de acto de responsabilidad administrativa dictado por la Contraloría General de la República, que haya quedado definitivamente firme.
4. Las personas que, para el momento de producirse la selección, sean marido y mujer o tengan entre sí parentesco por consanguinidad hasta cuarto grado, o por afinidad hasta segundo grado.
5. Representantes o apoderados de personas jurídicas que provean bienes y servicios destinados a las personas con discapacidad.

Consejo Consultivo

Artículo 60. El Consejo Consultivo es una instancia que tiene como objeto la asesoría, promoción, consulta y seguimiento de las políticas, programas y acciones a favor de las personas con discapacidad, así como recabar las propuestas y presentarlas al Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad. El Consejo Consultivo se reunirá mediante convocatoria del Presidente o Presidenta del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, obligatoriamente en forma ordinaria, una vez cada mes y extraordinariamente, las veces que lo considere conveniente.

El Consejo Consultivo está integrado por representantes de los ministerios con competencia en materias de salud, desarrollo social, educación y deportes, infraestructura, trabajo, economía popular, finanzas y la defensoría del pueblo, con sus respectivos suplentes.

El consejo consultivo podrá solicitar la incorporación del representante de cualquier organismo, institución o voceros o voceras de las organizaciones de personas con discapacidad, cuando las circunstancias o las necesidades así lo requieran.

El funcionamiento del Consejo Consultivo se establecerá mediante el reglamento de esta Ley.

Patrimonio

Artículo 61. El patrimonio del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad está constituido por:

1. Las asignaciones presupuestarias previstas en la Ley de Presupuesto anual correspondiente.

2. Los bienes muebles e inmuebles, derechos y obligaciones que pertenecen al Consejo Nacional para la Integración de Personas Incapacitadas.
3. Los aportes extraordinarios que le asigne el Ejecutivo Nacional.
4. Los bienes muebles e inmuebles que por orden del Ejecutivo Nacional le sean transferidos para cumplir sus fines.
5. Las rentas procedentes de dinero, títulos y valores.
6. Las subvenciones y donaciones de entes nacionales, estatales o municipales y personas jurídicas o naturales, nacionales o extranjeras.
7. El producto de la aplicación de las multas contempladas en esta Ley.
8. Los recursos provenientes de acuerdos bilaterales, instituciones internacionales y organismos multilaterales.
9. Los bienes y rentas adquiridas por cualquier otro título lícito.

Control tutelar

Artículo 62. El Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad estará sometido a mecanismos de control tutelar administrativos, sin menoscabo de su autonomía, por parte del ministerio con competencia en materia de desarrollo social, en los siguientes términos:

1. Suministrar información administrativa y financiera de su gestión.
2. Autorización de adquisiciones que no hayan sido objeto de licitación, de acuerdo con la ley respectiva.
3. Auditoría de procesos que se lleven a cabo.
4. Evaluación del informe trimestral que refleje el cumplimiento de los objetivos.
5. Evaluación de la memoria y cuenta de la gestión anual del Consejo.

Privilegios, prerrogativas y exenciones

Artículo 63. El Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad gozará de los privilegios, las prerrogativas y las exenciones de orden fiscal, tributario y procesal que acuerden las leyes nacionales.

Participación de Estados y Municipios

Artículo 64. Los estados podrán disponer de recursos para servicios de atención integral de las personas con discapacidad. Los municipios desarrollarán servicios de integración familiar de la persona con discapacidad al desarrollo comunitario.

Las gobernaciones y alcaldías deben hacer del conocimiento del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad las estrategias, planes, programas, proyectos y acciones, para la ejecución de los presupuestos destinados a la atención integral de las personas con discapacidad en el ámbito de su competencia.

Capítulo III

De las Unidades Municipales para las Personas con Discapacidad

Unidades municipales

Artículo 65. El Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad creará unidades municipales para las personas con discapacidad, para lo cual podrá celebrar convenios con los municipios. Este Consejo determinará, según la población y las condiciones geográficas de acceso, la creación de una unidad municipal para las personas con discapacidad que atienda a uno o varios municipios.

Directorio

Artículo 66. Las unidades municipales para las personas con discapacidad son instancias de gestión que actúan bajo la coordinación del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad y tienen un Directorio integrado por tres personas: un Director o Directora, quien lo preside, de libre nombramiento y remoción por el Presidente o Presidenta del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad un representante de la alcaldía o las alcaldías de los municipios en los cuales actúa y un vocero o vocera de los comités comunitarios de personas con discapacidad a nivel municipal, designado por la asamblea de dichos comités.

Funciones y competencias

Artículo 67. Las unidades municipales para las personas con discapacidad tendrán en su ámbito político-territorial, las siguientes funciones y competencias:

1. Proponer al Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad estrategias y proyectos en materia de atención integral a las personas con discapacidad.

2. Ejecutar directrices en materia de atención integral a las personas con discapacidad, señaladas por el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad.
3. Promocionar la conformación de los comités comunitarios de personas con discapacidad y participación de las personas con discapacidad para el ejercicio de la contraloría social, la toma de decisiones sobre la planificación y el control de políticas específicas en las instituciones y servicios.
4. Fomentar el interés de la sociedad, la familia y la comunidad organizada sobre la participación y atención integral a las personas con discapacidad.
5. Certificar la condición de persona con discapacidad, de acuerdo con los términos y condiciones establecidos en el artículo 6 de esta Ley.
6. Realizar y mantener actualizado un registro municipal de las personas con discapacidad y de las instituciones públicas y privadas dedicadas a su atención integral.
7. Elaborar y mantener actualizado el registro de las personas con discapacidad en condiciones de ingresar al mercado laboral, cuya información debe ser enviada mensualmente al ministerio con competencia en materia del trabajo y al Instituto Nacional de Empleo.
8. Coordinar en el municipio actividades desarrolladas por entes públicos o privados de participación y atención integral a las personas con discapacidad.
9. Denunciar ante las autoridades competentes los hechos que atenten contra el respeto a la dignidad de las personas con discapacidad y velar por el cumplimiento de las sanciones impuestas.
10. Supervisar que los diferentes servicios y programas sociales de naturaleza pública o privada a nivel municipal, garanticen la satisfacción de las necesidades de las personas con discapacidad.
11. Elaborar un informe trimestral dirigido al Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, que indique el estado de los programas y los servicios que adelanta la unidad municipal, y difundirlo a las personas con discapacidad.

Capítulo IV

De los Registros para la Atención a las Personas con Discapacidad

Registro Nacional de Personas con Discapacidad

Artículo 68. A los efectos de planificación, ejecución, seguimiento y control de políticas públicas, el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, en coordinación con los órganos y entes

nacionales con competencia en materia de salud, estadística, servicios sociales y seguridad laboral, debe mantener un Registro Nacional de Personas con Discapacidad, organizado por estados, municipios, parroquias y comunidades.

Registro municipal de personas con discapacidad

Artículo 69. Las unidades municipales para las personas con discapacidad, con la participación de los comités comunitarios de personas con discapacidad, llevarán un registro de personas con discapacidad. Estas unidades reportarán datos e informaciones al Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad. El Reglamento de esta Ley establecerá los procedimientos para el mantenimiento actualizado de este registro.

Reporte de nacimientos de niños y niñas con discapacidad

Artículo 70. Los establecimientos de salud, públicos y privados, están obligados a reportar al Sistema Nacional de Información en Salud el nacimiento de todo niño o niña con algún tipo de discapacidad.

Registro de organizaciones de personas con discapacidad y de sus familiares

Artículo 71. Las organizaciones sociales, deportivas, recreativas o de cualquier índole sin fines de lucro, constituidas por personas con discapacidad y por sus familiares y las personas jurídicas con o sin fines de lucro creadas para organizar y desarrollar actividades deportivas, culturales y recreativas, o brindar asistencia, atención, servicio, educación, formación y capacitación a personas con discapacidad, deben registrarse en el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, a efecto de insertarse en las políticas públicas. El Reglamento de esta Ley establecerá las condiciones y modalidades de registro.

Registro de trabajadores con discapacidad

Artículo 72. Los empleadores o las empleadoras informarán semestralmente al Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, al Instituto Nacional de Empleo y al Instituto Nacional de Estadística, el número de trabajadores o trabajadoras con discapacidad empleados, su identidad, así como el tipo de discapacidad y actividad que desempeña cada uno o una.

TÍTULO IV

DE LAS SANCIONES

Capítulo I

Disposiciones generales

Aplicación de sanciones

Artículo 73. Sin perjuicio de las acciones particulares o de oficio contempladas en el ordenamiento jurídico, el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad aplicará las sanciones, una vez efectuadas las investigaciones que comprueben que se ha incurrido en alguna de las infracciones establecidas taxativamente en esta Ley.

Notificación

Artículo 74. El Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad efectuará la notificación de la resolución, a fin de que el infractor o infractora, en el plazo de cinco días hábiles contados a partir de la fecha de la notificación, pague la multa en las entidades bancarias que determine este Consejo o cumpla con la sanción impuesta.

Recursos

Artículo 75. El recurso de reconsideración en contra de las resoluciones del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad agota la vía administrativa y contra ellas sólo podrá interponerse el recurso Contencioso-Administrativo, de conformidad con la ley que rijan la jurisdicción correspondiente.

Incumplimiento de pago

Artículo 76. Cuando el infractor o infractora no pague la multa dentro del plazo señalado en el artículo 73 esta Ley, se tramitará conforme al procedimiento de ejecución de créditos fiscales previsto en el Código de Procedimiento Civil.

Responsabilidad de funcionarios públicos o funcionarias públicas

Artículo 77. Los funcionarios públicos o las funcionarias públicas responsables de infracciones a esta Ley, por acción u omisión, serán objeto de instrucción de expediente administrativo, con las consecuencias legales que ello acarree, sin perjuicio de lo contemplado en el ordenamiento jurídico.

Reincidencia

Artículo 78. Las personas naturales o jurídicas que fueran objeto de aplicación de sanciones, y reincidieran en la infracción, les serán duplicadas en cada ocasión de reincidencia, en proporción a la aplicación de la sanción anterior.

A los efectos de este artículo, el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad llevará un Registro Especial de Infractores a nivel nacional.

Información

Artículo 79. Los organismos públicos, las instituciones privadas y las personas naturales están en la obligación de proveer la información que solicite el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, con el propósito de identificar, ubicar a los infractores o infractoras de esta Ley y aplicar las sanciones a que haya lugar.

Fondo de ayudas técnicas

Artículo 80. Los recursos generados por las multas que, de conformidad con esta Ley, imponga el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, pasarán a formar parte de un fondo de ayudas técnicas.

Capítulo II

De las sanciones en particular

Sanciones a proveedores

Artículo 81. Los proveedores o las proveedoras de ayudas técnicas, bienes y servicios útiles o necesarios para personas con discapacidad, que incurran en especulación o cobro excesivo u ocultamiento de inventarios o disminución de calidad serán sancionados o sancionadas con multa de cien unidades tributarias (100 U.T.) a dos mil unidades tributarias (2.000 U.T.).

Multas a instituciones educativas o directivos

Artículo 82. Las instituciones educativas públicas y privadas o sus directivos o directivas, según corresponda, que infrinjan el artículo 15 de esta Ley, serán sancionados o sancionadas solidariamente con multa de veinticinco unidades tributarias (25 U.T.) a doscientas unidades tributarias (200 U.T.).

Multa por impedir acceso a animales de asistencia

Artículo 83. Los directores, directoras, coordinadores, coordinadoras, administradores, administradoras, jefes o jefas de servicio, responsables circunstanciales del incumplimiento del artículo 33 de esta Ley, serán objeto de multa de diez unidades tributarias (10 U.T.) a treinta unidades tributarias (30 U.T.) y cierre del establecimiento entre cuarenta y ocho y setenta y dos horas, según sea la gravedad del caso.

Multa por incumplimiento de cuota de empleo

Artículo 84. Las instituciones nacionales, estatales, municipales y parroquiales, así como las empresas públicas, privadas o mixtas que infrinjan el artículo 27 de esta Ley, serán sancionadas con multa de cien unidades tributarias (100 U.T.) a mil unidades tributarias (1.000 U.T.).

Multa por incumplimiento de registro

Artículo 85. Los empleadores y empleadoras que incumplieren lo prescrito en el artículo 71 de esta Ley serán sancionados con multa de treinta unidades tributarias (30 U.T.) a sesenta unidades tributarias (60 U.T.).

Incumplimiento de normas COVENIN y reglamentaciones técnicas

Artículo 86. Los organismos públicos y empresas públicas, privadas o mixtas, a que hace referencia el artículo 30 de esta Ley, responsables de las obras en las que se constataren las infracciones referidas, deberán corregir las fallas por sí mismas o cancelar el costo de las correcciones efectuadas por terceros, a instancias del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad.

Si los organismos públicos y empresas públicas, privadas o mixtas, no cancelaran el costo de las correcciones efectuadas por terceros de acuerdo con lo establecido en el párrafo anterior, serán sancionadas con multas de mil unidades tributarias (1.000 U.T.) a cinco mil unidades tributarias (5.000 U.T.), sin menoscabo de las acciones administrativas, civiles y penales a que hubiere lugar. En caso de cierre, quiebra, desaparición o imposibilidad de ubicación del responsable de la infracción, la multa se aplicará a quien apareciera como máxima autoridad o Presidente o Presidenta de la Junta Directiva en los documentos de registro mercantil existentes para la fecha de contratación de la obra.

Multas por no suministrar servicio de telecomunicaciones

Artículo 87. Las empresas que incumplan lo establecido en el artículo 43 de esta Ley serán sancionadas con multa de cien unidades tributarias (100 U.T.) a quinientas unidades tributarias (500 U.T.), además deben establecer el servicio solicitado, como ordena esta Ley.

Multa por cobros no permitidos

Artículo 88. Quienes incumplan lo establecido en el artículo 39 de esta Ley serán sancionados con multa de ocho unidades tributarias (8 U.T.) a cincuenta unidades tributarias (50 U.T.).

Sanciones y multas por maltrato a personas con discapacidad

Artículo 89. Quienes incumplan lo establecido en el artículo 9 de esta Ley serán sancionados con la asistencia obligatoria de dos a diez sesiones de concientización dictadas por el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad en apoyo al trato social y protección familiar.

Si el infractor o la infractora no acude a las sesiones de concientización se le impondrá una multa de diez unidades tributarias (10 U.T.) a veinte unidades tributarias (20 U.T.), con la obligación de asistir a las sesiones. En caso de reiteración de las conductas tipificadas en el artículo 9, esta multa se incrementará en cinco unidades tributarias (5 U.T.), por cada oportunidad en que se produzca, sin menoscabo de la responsabilidad civil o penal correspondiente a que hubiere lugar.

Capítulo III

Del procedimiento sancionatorio

Inicio del procedimiento

Artículo 90. El procedimiento para la determinación de la infracción se iniciará de oficio por el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad o por denuncia escrita u oral que será recogida por escrito. Se respetará la dignidad humana, el derecho a la defensa y las demás garantías del debido procedimiento.

Contenido de la denuncia

Artículo 91. La denuncia o, en su caso, el acto de apertura deberá contener:

1. La identificación del denunciante y, en lo posible, del presunto infractor o la presunta infractora.
2. La dirección del presunto infractor o la presunta infractora, si la conociere, a los fines de practicar las notificaciones pertinentes.
3. Los hechos denunciados.
4. Referencia a los anexos que se acompañan, según sea el caso.
5. Las firmas y las huellas dactilares del o los denunciantes.
6. Cualesquiera otras circunstancias que permitan el esclarecimiento de los hechos.

Actas de apertura

Artículo 92. Iniciado el procedimiento por el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, se levantará un acta de apertura elaborada por el Consejo Directivo o por el o los funcionarios a quienes éste delegue.

El acta de apertura deberá ser motivada y establecer con claridad los hechos imputados y las responsabilidades que pudieran desprenderse de la constatación de los mismos hechos.

Lapso para la consignación de alegatos

Artículo 93. Levantada el acta de apertura por el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, este Consejo notificará dentro de los diez días hábiles siguientes, contados a partir de la fecha de emisión del acta de apertura, al presunto infractor o la presunta infractora los hechos que se le imputan, para que en un lapso de diez días hábiles siguientes a su notificación consigne los alegatos y pruebas que estime pertinentes para su defensa. En casos plenamente justificados, podrá otorgarse prórroga de cinco días hábiles más.

Sustanciación del expediente

Artículo 94. La Consultoría Jurídica del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad sustanciará el expediente, el cual deberá contener los actos, documentos, declaraciones, experticias, informes y demás elementos de juicio necesarios para establecer la verdad de los hechos. Cualquier particular podrá consignar en el expediente los documentos que estime pertinentes a los efectos del esclarecimiento de los hechos.

Actos para la sustanciación

Artículo 95. El Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, a través de la Consultoría Jurídica, a los fines de la debida sustanciación, podrá realizar, entre otros, los siguientes actos:

1. Requerir de las personas relacionadas con el procedimiento los documentos o informaciones pertinentes para el esclarecimiento de los hechos.
2. Emplazar, mediante la prensa nacional o regional, a cualquier persona interesada que pudiese suministrar información relacionada con la presunta infracción.
3. Realizar u ordenar las inspecciones que considere pertinentes a los fines de la investigación.
4. Evacuar las pruebas necesarias para el esclarecimiento de los hechos.

Conclusión de la sustanciación y decisión

Artículo 96. La sustanciación del expediente deberá concluirse dentro de los cuarenta y cinco días hábiles siguientes, contados a partir de la fecha de emisión del acta de apertura, pudiendo prorrogarse, por una sola vez, hasta por cinco días hábiles siguientes, cuando la complejidad del asunto así lo requiera.

El Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad decidirá dentro de los diez días hábiles siguientes. En la decisión se determinará la existencia o no de las infracciones y en caso afirmativo, se establecerán las sanciones correspondientes, así como los correctivos a que hubiere lugar.

TÍTULO V

DISPOSICIONES TRANSITORIAS, DEROGATORIAS Y FINALES

Capítulo I

Disposiciones transitorias

Primera. Dentro de los doce meses siguientes a la entrada en vigencia de la presente Ley, contados a partir de su publicación en la *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, el ministerio con competencia en materia de desarrollo social procederá a la reestructuración del Consejo Nacional para la Integración de Personas Incapacitadas, creado mediante Ley para la Integración de Personas Incapacitadas, publicada en la *Gaceta Oficial de la República de Venezuela* N° 4.623, Extraordinario, de fecha 03 de septiembre de 1993, cambiándosele el nombre por el de Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, para adaptar su estructura, organización y funcionamiento a los principios, bases y lineamientos señalados en la presente Ley.

Segunda. Las empresas públicas, privadas o mixtas que presten servicios de transporte cumplirán con los artículos 36 y 37 de esta Ley, en un lapso no mayor de dos años contados a partir del primer año de entrada en vigencia de la presente Ley.

Tercera. Los organismos públicos y empresas públicas, privadas o mixtas, se adecuarán al Capítulo IV del Título II de esta Ley, dentro de los próximos tres años, contados a partir del primer año de entrada en vigencia de la presente Ley.

Cuarta. Dentro de los doce meses siguientes, contados a partir de la fecha de entrada en vigencia de la presente Ley, se procederá a la revisión, actualización y adecuación de las normas y reglamentaciones existentes en los ámbitos nacional, estatal y municipal, a los fines de ajustarlas a las disposiciones de esta Ley.

Capítulo II

Disposiciones derogatorias

Primera. Se deroga el artículo 410 del Código Civil vigente, y cualquier disposición de carácter legal que colide con la presente Ley.

Segunda. Se deroga la Ley para la Integración de Personas Incapacitadas, publicada en la *Gaceta Oficial de la República de Venezuela* N° 4.623, Extraordinario, de fecha 03 de septiembre de 1993.

Capítulo III

Disposiciones finales

Primera. Esta Ley debe divulgarse, también, mediante sistema de lectoescritura Braille, libro hablado y disco compacto.

Segunda. La presente Ley entrará en vigencia a partir de la fecha de su publicación en la *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*.

Dada, firmada y sellada en el Palacio Federal Legislativo, sede de la Asamblea Nacional, en Caracas, a los quince días del mes de noviembre de dos mil seis. Año 196° de la Independencia y 147° de la Federación.

CILIA FLORES

Presidenta de la Asamblea Nacional

DESIRÉE SANTOS AMARAL

Primera Vicepresidenta

ROBERTO HERNÁNDEZ WOHNSIEDLER

Segundo Vicepresidente

IVÁN ZERPA GUERRERO

Secretario

Palacio de Miraflores, en Caracas a los veintinueve días del mes de diciembre de dos mil seis.
Años 196° de la Independencia y 147° de la Federación.

Cúmplase,

(L.S.)

HUGO CHÁVEZ FRÍAS

ANEXO 2

**RESOLUCIÓN 2417: LINEAMIENTOS SOBRE EL PLENO
EJERCICIO DEL DERECHO DE LAS PERSONAS CON
DISCAPACIDAD A UNA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD
(2007)**

Gaceta Oficial N° 38731

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR
DESPACHO DEL MINISTRO

RESOLUCIÓN N° 2417

CARACAS, 23 julio de 2007.

AÑOS 197° Y 148°

En conformidad con lo previsto los artículos 2, 3, 81 y 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela; artículos 3, 63, y 76 de la Ley Orgánica de la Administración Pública; artículo 2 de la Ley para las Personas con Discapacidad y el artículo 15 del Decreto N° 5.246 de 20 de marzo de 2007 sobre Organización y Funcionamiento de la Administración Pública Nacional.

POR CUANTO

La educación en general y la educación superior en particular, tienen un compromiso ineludible con la promoción de una sociedad inclusiva y que este compromiso debe expresarse en todas sus prácticas. Que la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1994), la Declaración de Salamanca (1994); la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, visión y acción (1998), la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (1999); instrumentos todos suscritos por la República, coinciden en que todas las personas son iguales en dignidad y derecho, que no se deberá admitir ningún tipo de discriminación y que no constituye discriminación la distinción o preferencia adoptada a fin de promover la inclusión social o el desarrollo integral de las personas con discapacidad, siempre que la distinción o preferencia no limite en sí misma el derecho a la igualdad de éstas, y que no se vean obligadas a aceptar tal distinción o preferencia.

POR CUANTO

Los Países están obligados a través de todas sus instituciones a diseñar, planificar y ejecutar políticas dirigidas a la eliminación de discriminaciones, la equiparación de oportunidades y la generación de espacios de participación comunitaria, social y educativa de poblaciones históricamente desfavorecidas, entre ellas las personas con discapacidad y, que el Ministerio del

Poder Popular para la Educación Superior está comprometido a contribuir decisivamente a la transformación de la educación superior venezolana, a través de la creación de políticas que garanticen el pleno ejercicio del derecho y la participación de las personas con discapacidad a una Educación Superior de calidad.

RESUELVE

Artículo 1: Se fijan los lineamientos sobre el pleno ejercicio del derecho de las personas con discapacidad a una Educación Superior de calidad, lo cual comprende:

- 1) Planes, programas, y proyectos **en donde** el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, garantizará las condiciones apropiadas para la admisión e ingreso, prosecución, adecuado desempeño y egreso de los estudiantes con discapacidad, en términos de igualdad de condiciones y equiparación de oportunidades.
- 2) El diseño y construcción de infraestructuras, instalaciones y espacios educativos y la rehabilitación de los mismos, así como dotaciones a las instituciones de educación superior; que tendrán como criterios los principios del diseño universal, la accesibilidad al medio físico y tecnológico en cumplimiento de las normativas existentes en la materia.
- 3) Que todas las dependencias y entes adscritos al Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior tendrán como criterio de gestión el fortalecimiento de la acción interinstitucional e intersectorial para garantizar condiciones de accesibilidad e inclusión en todos los ámbitos de la vida social.
- 4) La prioridad en la dotación a las Instituciones de Educación Superior, de recursos tecnológicos y de ayudas técnicas, tales como impresoras Braille, softwares, bastones, entre otros; que permitan a los estudiantes con discapacidad actuar independientemente y lograr el mejoramiento continuo de su desempeño estudiantil. El carácter del presente artículo es enunciativo y no meramente taxativo.
- 5) Que Las nuevas unidades de transporte estudiantil serán requeridas con adaptaciones y las existentes acondicionadas para tal fin. De igual modo, debe preverse el establecimiento de paradas y rutas estudiantiles accesibles urbanas, interurbanas y rurales; que le permitan a las personas con discapacidad y con movilidad reducida desplazarse independientemente.
- 6) Que los estudiantes con discapacidad como miembros plenos de las comunidades universitarias tendrán como deberes, el cumplimiento de las labores académicas, la defensa de su integridad como sujetos de derecho, la participación y la corresponsabilidad en el desarrollo de las acciones y procesos contenidos en la presente resolución

- 7) Mantener un registro de las Unidades, Servicios y Programas dirigidos a la integración de las personas con discapacidad. Igualmente, **favorecer** la difusión de experiencias y buenas prácticas con relación a la educación inclusiva.
- 8) Que la producción de los materiales educativos y software que produzca el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior cumpla con las normas de accesibilidad y los principios de diseño universal. En un lapso de tres meses a partir de la entrada en vigencia de la presente resolución, deberán adecuarse los portales del Ministerio a tales normas y principios.
- 9) Instruir a las Coordinaciones de Modernización y Transformación de los Institutos y Colegios Universitarios, y exhortar a las autoridades supremas de cada Universidad Nacional (Oficiales, **Experimentales** y Privadas) a:
 - a. Incorporar la cultura y valoración de la diversidad, así como el objetivo de inclusión en su misión, visión y planes institucionales, recordando que ello compromete a todos sus procesos sustantivos, implementando mecanismos de concientización y de rescate de valores con relación a las personas con discapacidad y sobre el respeto hacia las diferencias, dirigiendo sus acciones hacia las comunidades universitarias y a la sociedad en general.
 - b. Diseñar políticas públicas afirmativas a favor del mejoramiento continuo del desempeño estudiantil de las personas con discapacidad a la educación superior. Revisar los reglamentos y normativas existentes para ajustarlas a los criterios de no discriminación y educación inclusiva; así como velar por su cumplimiento para asegurar la inclusión plena de las personas con discapacidad.
 - c. Diseñar y desarrollar programas permanentes y compromisos específicos para la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad en la educación superior, a través de adecuaciones en los sistemas de ingreso; instalación de servicios de apoyo; eliminación de barreras arquitectónicas, comunicacionales y tecnológicas; creación de cargos de guías intérpretes e intérpretes de Lengua de Señas Venezolana. Así como, la concientización, capacitación y formación del personal docente, administrativo y obrero en el área de la discapacidad y la diversidad.
 - d. Crear programas y/o cursos de educación a distancia conforme a criterios de accesibilidad y diseño universal, así como adaptar los existentes a tales criterios.

- e. Crear y mantener actualizados registros de información sobre la condición de funcionamiento y discapacidad de los estudiantes, personal docente, administrativo y obrero, tomando como base la Clasificación del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) definida por la Organización Mundial de la Salud.
- f. Desarrollar la investigación, la formación docente, los estudios de pregrado y postgrado, la extensión y cátedras libres en las áreas de derechos humanos, diversidad, discapacidad y accesibilidad.
- g. Realizar adecuaciones curriculares en todos los programas de formación, considerando la incorporación de ejes transversales sobre la diversidad, discapacidad y accesibilidad, indispensables para garantizar la igualdad de condiciones y equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. Los sistemas de evaluación deben garantizar la igualdad de condiciones y equiparación de oportunidades a las personas con discapacidad.
- h. Desarrollar estrategias instruccionales y prácticas educativas inclusivas, considerando la diversidad de grupos e individuos manteniendo el nivel de exigencia académica.
- i. Establecer y desarrollar mecanismos que permitan ofrecer servicios de orientación a las personas con discapacidad basada en los principios de igualdad y no discriminación.
- j. Generar espacios de reflexión, sensibilización, concientización y actuación sobre la problemática de la discapacidad y la accesibilidad, con la participación activa de autoridades, docentes, estudiantes, personal administrativo, obrero, así como personas con discapacidad y sus asociaciones.
- k. Cumplir con las normas de accesibilidad y criterios de diseño universal en la producción institucional de señalética, materiales y software educativos; así como adecuar sus portales de Internet y páginas Web a tales normas y criterios.
- l. Aprovechar las potencialidades de las tecnologías de la información y la comunicación para la producción de materiales y entornos educativos accesibles. A tal fin en las bibliotecas, centros de información, documentación y servicios de apoyo, deberán incorporarse recursos que favorezcan el acceso a las personas con discapacidad a la información y el estudio. En este sentido se recomienda la disponibilidad de videos en Lengua de Señas Venezolana y subtitulados, equipos dactilográficos, impresoras Braille, libros hablados, textos digitalizados, software sintetizadores de voz, ampliadores de pantalla, línea Braille, lectores de libros en CD, circuito cerrado de

magnificación, máquinas inteligentes de lectura para ciegos, calculadoras parlantes y equipos de comunicación aumentativa, entre otros.

- m. Publicar y difundir las políticas institucionales de atención a la discapacidad, normas y disposiciones reglamentarias, la información actualizada de las condiciones de accesibilidad al espacio físico y los servicios de atención y apoyo con los que cuenta la Institución. De igual modo deberá publicarse y difundir la información referida a los proyectos, programas, investigaciones, trabajos de grado y/o ascenso, culminados o en desarrollo, que estén relacionados con la discapacidad, la accesibilidad, la integración y la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad.
- n. Utilizar en las publicaciones institucionales la combinación de medios impresos, táctiles, auditivos, audiovisuales y electrónicos más apropiada para garantizar el acceso a la información.
- o. Prever y asegurar dentro del plan operativo y presupuesto anual el establecimiento de fondos específicos para el financiamiento de programas, proyectos y acciones para gestionar la accesibilidad y para la inclusión e integración de las personas con discapacidad.
- p. Fomentar y fortalecer la creación de organizaciones de y para estudiantes con discapacidad, así como brindar garantías efectivas para su participación en la toma de decisiones y, especialmente, en el diseño, ejecución y evaluación de los programas institucionales que les afecten.
- q. Crear condiciones de equidad que promuevan la incorporación de las personas con discapacidad en actividades deportivas, artísticas, religiosas, científicas, recreativas, políticas y asociativas, según las aptitudes, intereses y capacidades de los estudiantes.
- r. Fomentar el apoyo mutuo, la solidaridad y el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes con y sin discapacidad, estableciendo programas de tutoría o acompañamiento académico.
- s. Incentivar el desarrollo de voluntariados y proyectos de servicio comunitario orientados al apoyo y asistencia de personas con discapacidad tanto dentro como fuera de la institución.
- t. Crear condiciones adecuadas para que los estudiantes con discapacidad se incorporen en actividades tales como prácticas profesionales, pasantías y becas-trabajo en igualdad de oportunidades y conforme a sus habilidades, aptitudes y méritos.

- u. Documentar y difundir experiencias exitosas de integración, institucionales e individuales, así como situaciones de discriminación o exclusión, en función de construir referentes positivos que contribuyan a combatir prejuicios y barreras actitudinales.
- v. Fomentar el desarrollo, promoción e implementación de innovaciones tecnológicas, ayudas y terapias convencionales y no convencionales dirigidas a la prevención, rehabilitación y apoyo a la integración de las personas con discapacidad.
- w. Conformar redes de apoyo y fortalecer la cooperación interinstitucional dedicada al estudio, formación y lucha por la inclusión social, educativa y laboral de las personas con discapacidad.
- x. Crear instancias organizativas, o fortalecer las existentes, conformadas por equipos multidisciplinarios para la coordinación de acciones de equiparación de oportunidades para el ingreso, prosecución, mejoramiento continuo del desempeño estudiantil y culminación académica de las personas con discapacidad en cada institución.
- y. Incluir en la memoria y cuenta de cada institución los avances y acciones en la implementación de esta resolución.

Artículo 2: El Despacho del Viceministro de Políticas Estudiantiles quedará encargado de la ejecución de la presente Resolución y en tal sentido realizará las previsiones presupuestarias correspondientes, para su inclusión en el presupuesto anual del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.

Artículo 3: El Despacho del Viceministro de Políticas Estudiantiles presentará un informe público anual de los avances en la ejecución de la presente Resolución.

Comuníquese y Publíquese,

LUIS AUGUSTO ACUÑA CEDEÑO

Ministro del Poder Popular para la Educación Superior

CJ/CF/DR

DGDE/BA/lp/mf/jm/rg

19/07/07

ANEXO 3

**DERECHO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD A UNA
EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD
POLÍTICAS Y LINEAMIENTOS
(2004)**



Ministerio
de Educación Superior

República Bolivariana de Venezuela
Ministerio de Educación Superior
VICEMINISTERIO DE POLÍTICAS ESTUDIANTILES

La discapacidad es algo que se impone a nuestras insuficiencias, por la forma en que nos aísla.... por tanto los discapacitados constituyen un grupo oprimido de la sociedad (Aramayo, 2003).

Presentación

El constituyente venezolano al desarrollar el título referente a los derechos culturales del pueblo, reconoce en el artículo 103, la presencia de sectores de la población que tradicionalmente han sido excluidos de la educación, razón por la cual señala como tarea del Estado, la atención hacia las personas con necesidades especiales o discapacidades, las personas sometidas a un régimen de privación de libertad y hacia los indígenas, a quienes dedica todo un Capítulo desde el artículo 119 hasta el 126.

El Ministerio de Educación Superior, tiene por tanto, la obligación de atender a estos grupos mediante políticas y programas especialmente diseñados para vencer la exclusión y lograr que esta población acceda a la educación superior. En esta labor ya se han dado algunos pasos como ha sido la progresiva inclusión de los estudiantes indígenas a la Misión Sucre y a los programas de ayudas económicas del Ministerio de Educación Superior.

Ahora, mediante el presente documento se busca estructurar una política coherente en materia de estudiantes con discapacidad. Para ello, se han realizado un conjunto de reuniones con instituciones muy diversas pero que tienen en común la atención de la problemática de las personas con discapacidad, entre ellas destacan las sostenidas con el Consejo Nacional para la Integración de Personas con Discapacidad (CONAPI); la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes; la Escuela Oral del Instituto de la Audición y el Lenguaje (IVAL); la Dirección Nacional de Admisión del CNU; la Comisión para la Integración de Ucevistas con Discapacidad del Vicerrectorado Académico de la UCV; la Dirección de Admisión de la UPEL y finalmente a través de las discusiones sostenidas (y aun no acabadas) en el *I y II Encuentro sobre el derecho de las personas con discapacidad a una Educación Superior de Calidad* celebrados el 26

de febrero y el 15 de abril de 2004 con la participación de la UPEL, la UCAB, la Federación Venezolana de Instituciones de Ciegos (FEVIC), la Unión Latinoamericana de Ciegos (ULAC), el Instituto Internacional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), la Cátedra Libre sobre Discapacidad de la UCV, la Asociación de Estudiantes con Discapacidad, el Centro de Estudios de Sordos, la Organización Venezolana de Sordos-Ciegos (ORVES), CONAPI, IVAL e individualidades. A todas estas organizaciones e individualidades que colaboraron con el Ministerio de Educación Superior, ayudando a aclarar conceptos e introduciendo a los funcionarios en una problemática muchas veces desconocida, les extendemos y ratificamos nuestro más profundo agradecimiento.

El presente documento no debe verse como algo definitivo, sino más bien como un primer intento por presentar para la discusión de las comunidades de educación superior los elementos definitorios del accionar del Ministerio de Educación Superior para garantizar el pleno ejercicio del derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad. Dentro de esta perspectiva estamos abiertos a oír y seguir con atención los planteamientos que tengan a bien realizar los estudiantes, empleados, docentes y obreros de nuestras casas de estudios, así como de las organizaciones e individualidades involucradas con esta problemática.

Caracas, mayo de 2004

Lineamientos para Garantizar el Pleno Ejercicio del Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad

Justificación

Como parte de la refundación de la República y para propiciar una sociedad libre, democrática, participativa e igualitaria, el tema de la discriminación en todas sus formas debe ser abordado y considerado como una barrera social que tiene que desaparecer para así lograr la equidad y justicia social, el respeto y la dignidad humana.

La integración e inclusión de sectores marginados y discriminados, como es el caso de poblaciones con discapacidad, debe ser impulsada integralmente para propiciar el desarrollo de una sociedad justa en donde todos los actores sociales sean partícipes de la construcción de una nueva nación y considerados sujetos activos y merecedores de derecho.

En este sentido, la **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV)** consagra, desde su Preámbulo, la igualdad de derechos para todos los ciudadanos, sin ningún tipo de discriminación, favoreciendo así a las personas con discapacidad. A través de este nuevo marco jurídico se otorga rango constitucional a la atención que el Estado debe a estas personas, además de contemplarse por primera vez en un texto constitucional el término Personas con Discapacidades, en lugar de otros términos de connotación peyorativa que se han empleado para denominar a este sector de la población. En efecto el artículo 19 de la C RBV establece que:

El Estado garantizará a toda persona, conforme al principio de progresividad y sin discriminación alguna, el goce y ejercicio irrenunciable, indivisible e interdependiente de los derechos humanos.

Igualmente se señala en este artículo, que el respeto y garantía de estos derechos

Son obligatorios para los órganos del Poder Público, de conformidad con esta Constitución, con los tratados sobre derechos humanos suscritos y ratificados por la República y con las leyes que los desarrollen.

De igual modo, establece el artículo 21 de la C RBV que todos los seres humanos son iguales y que por tanto no se admitirá ningún tipo de discriminación “que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio en condiciones de igualdad, de los derechos y libertades de toda persona”. Así mismo, en el numeral 2 del mismo artículo, se establece que el estado “adoptará medidas positivas a favor de personas o grupos que puedan ser discriminados, marginados o vulnerables” y que “sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan”.

Mas adelante el artículo 81 de la C RBV establece de manera expresa los derechos de las personas con discapacidad y las obligaciones que el Estado tiene para con este sector de la población:

Toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria. El Estado, con la participación solidaria de las familias y la sociedad, le garantizará el respeto a su dignidad humana, la equiparación de oportunidades, condiciones laborales satisfactorias, y promoverá su formación, capacitación y acceso al empleo acorde con sus condiciones, de conformidad con la ley. Se les reconoce a las personas

sordas o mudas el derecho a expresarse y comunicarse a través de la lengua de señas venezolana.

En cuanto al derecho a la educación para las personas con discapacidad o necesidades especiales, la CRBV en su artículo 103 las identifica como parte de ese conjunto de la población que debe recibirla en igualdad de oportunidades con el resto de la población:

Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones”, y agrega que “la ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados o privadas de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo.

Como se observa de las citas de artículos anteriores nuestra Carta Magna es expresa en cuanto a garantizar la igualdad de oportunidades para el acceso y permanencia de los ciudadanos con discapacidades físicas en las instituciones educativas a todos los niveles.

Ley para la Integración de las Personas Incapacitadas 1993 (LIPI)

Esta ley, promulgada en Venezuela en el año de 1993, fue el primer paso hacia el reconocimiento jurídico y social de las personas con discapacidad. Aunque no utiliza el término adecuado para referirse a estas personas, dicha ley hace mención a los derechos que éstas gozan, e insiste en la igualdad de oportunidades educativas, laborales y sociales y las reconoce como sujetos activos y merecedores de estos derechos.

Con esta ley se creó el Consejo Nacional para la Integración de Personas Incapacitadas (CONAPI), el cual es concebido en su artículo 6 como un “*organismo permanente de dirección, coordinación, supervisión y evaluación de todos los asuntos relativos a la integración de personas incapacitadas*”, y que entre sus finalidades están las referidas a la planificación, coordinación de las políticas dirigidas a la integración de personas incapacitadas, a la promoción de la prestación de servicios asistenciales en materia jurídica, económica o cultural para estas personas y la formulación de recomendaciones a los órganos, tanto del poder público como organismos del sector privado, en materia de integración de personas incapacitadas.

Con relación a la integración educativa, se establece en el artículo 19 de la LIPI que:

El Estado garantizará a las personas incapacitadas, la protección, asistencia y educación necesarias, a fin de facilitar su rehabilitación e integración al proceso educativo formal e informal.

Con relación a las declaraciones, convenciones, pactos y normas internacionales referidos a los derechos humanos, suscritos y ratificados por Venezuela, se establece en el artículo 23 de la CRBV, que estos “tienen jerarquía constitucional y prevalecen en el orden interno, en la medida en que contengan normas sobre su goce y ejercicio más favorables a las establecidas en esta Constitución y en las leyes de la República...”.

En este sentido, es obligación del Estado, atender al conjunto de leyes, normas, convenciones y declaraciones proclamados en el ámbito internacional que establecen entre su articulado que todas las personas, sin distinción de raza, sexo, condición socioeconómica o discapacidad, son ciudadanas, por lo tanto son iguales entre sí y merecedoras del libre ejercicio de sus derechos. En tal sentido se reseñan brevemente aquí algunos de esos instrumentos jurídicos:

NORMATIVA INTERNACIONAL-

Declaración Universal de Derechos Humanos 1948

Esta declaración proclamada en 1948, expresa en el Artículo 1 que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...”. Dicha igualdad incluye por supuesto a las personas que poseen alguna discapacidad. Mas adelante en numeral 1 del artículo 2 de la Declaración se establece que:

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamadas en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”

Es conveniente aclarar que aún cuando la palabra discapacidad no se encuentra explícita en esta declaración, la expresión “cualquier otra condición” hace referencia a las personas con cualquier tipo de discapacidad.

Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 1993 (NUIOPD)

Directamente relacionada con el área de la discapacidad, se aprobaron en la Asamblea General de las Naciones Unidas, celebrada en Viena, 1993, las Normas Uniformes Sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Los Estados que formaron parte de esta asamblea declararon estar conscientes de que la carta de las Naciones Unidas los compromete a actuar individual y colectivamente en cooperación con las organizaciones para promover niveles de vida más elevados y en concordancia con ello, reafirmaron su compromiso de defender los derechos humanos y libertades proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, y atendiendo a los diferentes instrumentos legales para la protección de las personas con discapacidad, se comprometieron a procurar la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y por tanto, adoptar medidas de toda índole para lograr tal igualdad.

En este sentido, las primeras 4 normas están referidas al conjunto de acciones que se deben llevar a cabo para despertar la conciencia, procurar los cuidados médicos, la prevención de la discapacidad, propiciar la rehabilitación e integración y ofrecer servicios de apoyo que faciliten el desarrollo y equiparación de oportunidades a las personas con discapacidad.

En lo referente a servicios de apoyo el artículo 4 de las NUIOPD establece que “los estados deben velar por el establecimiento y la prestación de servicios de apoyo a las personas con discapacidad” y que entre las medidas que se deben adoptar para alcanzar la igualdad de condiciones y la equiparación de oportunidades están las de proporcionar equipos, recursos técnicos auxiliares y servicios orientados a contribuir con la autonomía y buen desenvolvimiento de dichas personas.

Así mismo, en el artículo 5 de las NUIOPD, se señala que los “Estados deben reconocer la importancia global de las posibilidades de acceso dentro del proceso de lograr la igualdad de oportunidades en todas las esferas de la sociedad”. Por tal razón, los Estados deben garantizar el acceso a todas las áreas y en cuanto a la información y comunicación se refiere, estos

...deben elaborar estrategias para proporcionar acceso a la información y a la documentación escrita a las personas con deficiencias visuales, deben utilizar el Sistema Braille, grabaciones en cinta, tipos de imprenta grandes y otras tecnologías apropiadas...” que ofrezcan oportunidades a las personas con discapacidad visual, y

específicamente a los estudiantes, para disfrutar del acceso a la información, documentación y comunicación en igualdad de condiciones.

Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (1998)

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción, 1998, llevada a cabo por la UNESCO, a diferencia de las anteriores normas y declaraciones, comienza a utilizar el término “discapacidad” para referirse a las personas con algún tipo de limitación. En dicha declaración se considera que “la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todos a lo largo de toda la vida...”. Y que ésta forma parte de los derechos de todas las personas sin ningún tipo de discriminación.

En el artículo 3: Igualdad de Acceso, literal A, de esta declaración, se establece que:

En el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas.

Así mismo, en el literal D del mismo artículo se agrega que:

Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas... y personas que sufren discapacidades...

De igual modo, en este mismo literal, se señala que:

Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel...

Esto a fin de garantizar el buen desenvolvimiento de las personas con discapacidad en el área académica y posteriormente en el ámbito profesional.

El **Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior** adjunto a dicha declaración, expresa en el apartado referido a las Acciones Prioritarias en el plano Nacional, en su literal A, que los Estados deberán:

Crear, cuando proceda, el marco legislativo, político y financiero para reformar y desarrollar la educación superior de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos, según la cual la educación superior deberá ser accesible a todos

en función del mérito. No puede aceptarse ninguna discriminación ni nadie deberá quedar excluido de la educación superior...por razones fundadas en su raza,...ni por discapacidades físicas

Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad 1999 (CIEFDCPD)

En 1999 se aprobó en Guatemala la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. En dicha Convención, los países que estuvieron presentes y firmaron el acuerdo (entre ellos Venezuela) reafirmaron que:

Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos humanos y libertades fundamentales que otras personas (...) Y que estos derechos, incluido el de no verse sometido a discriminación fundamentada en la discapacidad, dimanar de la dignidad y de la igualdad que son inherentes a todo ser humano.

Los países presentes en esta Convención, conscientes de que las personas con discapacidad son discriminadas por razones de su discapacidad y comprometidos a luchar por la eliminación de todas las formas de discriminación, acordaron en el artículo III numeral 1 lo siguiente:

Adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad.

Se concluye de la revisión de toda esta normativa internacional que es responsabilidad de los Estados establecer las líneas de acción que orienten la creación de medidas que garanticen el ejercicio de la educación como derecho de todos sin ningún tipo de discriminación.

Lucha Contra la Discriminación, una Batalla Continua

En correspondencia con los instrumentos jurídicos expuestos, es obligación del Estado, impulsar y desarrollar el diseño, ejecución y coordinación de políticas y programas orientadas a mejorar la situación de las personas con discapacidad en todos los espacios sociales y garantizar que éstas sean consideradas como ciudadanos activos, capaces de formarse profesionalmente y de contribuir con la construcción de una sociedad mejor.

Entre estos espacios sociales sin duda que la Educación es uno de los más importantes, ya que ella es la base fundamental para que toda persona pueda desarrollarse integralmente y la

garantía de que la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la democracia, la responsabilidad individual y social, sean entendidos e internalizados como deberes y derechos ineludibles de todos los seres humanos sin admitir ningún tipo de discriminación pues, la discriminación es violenta, dura y diferencia a los seres humanos.

Las personas con discapacidad sufren de diversas formas de discriminación, discriminación que comienza en muchos casos con el ocultamiento de su condición y con actitudes de lástima y subestimación por parte de familiares, amigos y comunidad en general; así como con la negación del ejercicio de sus derechos al libre tránsito, la inserción sociolaboral, comunitaria y educativa. Otra forma de discriminación se presenta cuando estas personas pretenden ingresar y realizar estudios en la Educación Superior y son discriminadas. En algunos casos se les niega el acceso a las instituciones y en otros, no se les ofrecen las condiciones necesarias para que permanezcan allí y logren desenvolverse exitosamente.

Esta es una de las luchas que el Estado Venezolano está comprometido a emprender. Se trata de impulsar procesos de cambios a nivel cultural que rompan con las barreras de iniquidad, exclusión y de la invisibilidad como el ejercicio de la discriminación; y de diseñar y ejecutar políticas que favorezcan sectores que frecuentemente son olvidados y discriminados por su condición.

Se pretende garantizar la incorporación y permanencia de personas con discapacidad en el nivel de Educación Superior y propiciar espacios en donde este sector de la población sea tratado dignamente.

El Rol del Ministerio de Educación Superior

El Ministerio de Educación Superior es un órgano del Estado Venezolano y le corresponde **diseñar, planificar, ejecutar, asesorar, coordinar y evaluar políticas, programas y medidas orientadas a garantizar el ejercicio del derecho a la Educación Superior de toda la población**, entre ellos, a los estudiantes con discapacidad insertos en el sistema y/o por ingresar a él. Todo esto en correspondencia con las competencias y funciones establecidas en los siguientes instrumentos legales:

1:Decreto sobre Organización y Funcionamiento de la Administración Pública Central, Gaceta Oficial N° 37.362) el cual expresa en su Artículo 12 que el Ministerio de Educación Superior tiene entre sus competencias las siguientes:

- a) Definir y coordinar el proceso de formulación, ejecución, seguimiento, evaluación y redireccionamiento de las políticas dirigidas a la formación profesional e intelectual de jóvenes y adultos, con los diferentes actores sociales involucrados;
- b) Coordinar el proceso de organización del Sistema de Educación Superior como el conjunto de instituciones que con criterios de calidad y equidad forman actualizan y desarrollan el talento humano para la generación de conocimientos, la investigación, la innovación y el desarrollo tecnológico que el país requiere
- c) Coordinar con las Instituciones de Educación Superior la definición de aprendizajes y experiencias que permitan el ingreso al sistema de educación superior.

Es por tanto una atribución del MES el generar políticas orientadas a garantizar que la educación superior, sea accesible a todos y pertinente con los requerimientos de la sociedad. Está obligado además, a propiciar la creación de condiciones para que todas las personas puedan disfrutar de una educación de calidad.

2: Reglamento Orgánico del Ministerio de Educación Superior (ROMES), Gaceta Oficial N° 323115 del 03-04-2002, el cual establece en el Artículo 17, que al Viceministerio de Políticas Estudiantiles le corresponde cumplir con las siguientes funciones:

- a) Asesorar en la formulación de políticas estudiantiles para desarrollar en el Sistema de Educación Superior acciones que contribuyan a fortalecer la atención al estudiante de Educación Superior a fin de mejorar su calidad equidad y pertinencia social; y
- b) Planificar, dirigir y coordinar la elaboración de planes y proyectos a fin de ejecutar las políticas estudiantiles formuladas en materia de Educación Superior en concordancia con las políticas del estado.

En correspondencia con lo anteriormente expuesto, el Ministerio de Educación Superior a través de sus Viceministerios y Direcciones, tiene la potestad de emprender diversos caminos orientados a la generación de políticas, formulación de programas y proyectos dirigidos a la atención de la población estudiantil; por lo cual es ciertamente su obligación incorporar entre dichas políticas, acciones que favorezcan a la población con discapacidad que desea ingresar a la Educación Superior o que ya se encuentra inmersa en ella.

Políticas Estudiantiles del Ministerio de Educación Superior

De las siete (7) Políticas Estudiantiles del Ministerio de Educación Superior presentadas en marzo del año 2003, cuatro (4) de ellas sirven de base para precisar lo que será la actuación del Ejecutivo Nacional respecto a las personas con discapacidades, ellas son:

1. Garantizar la equidad en el acceso a la educación superior.
2. Estructurar y fortalecer sistemas de atención integral al estudiante.
3. Desarrollar la integración y participación estudiantil.
4. Impulsar el mejoramiento continuo del desempeño estudiantil como objetivo institucional inherente a la calidad de la función docente.

De ellas y de los preceptos contenidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en los tratados internacionales y en las leyes de la República se deriva de manera directa que la política del Ministerio de Educación Superior relativa a las personas con discapacidad es:

Garantizar el Ejercicio Pleno del Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad

Esto significa que el Ejecutivo Nacional por intermedio del MES y de las dependencias que lo integran, establecerá las estrategias y mecanismos que permitan que las personas con discapacidades tengan igualdad de oportunidades para acceder a la educación superior, facilitándoles las condiciones para ejercer plenamente este derecho sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones.

Esta posición mantiene distancias con respecto a dos visiones particularmente perjudiciales: aquella que reduce la problemática a un problema asistencial, considerando a la persona con discapacidad como sujeto de lástima que debe recibir una caridad del Gobierno, y la otra igualmente perjudicial que asume que la discapacidad *per se* debe dar lugar a beneficios o ventajas que no se acuerdan al resto de la población.

No se trata ni de lo uno ni de lo otro, lo que se busca es en primer lugar hacer visible una problemática que mantiene excluido a millones de venezolanos (ciertas estadísticas estiman que en

Venezuela hay 3, 2 millones de personas que presentan discapacidades¹), en su mayoría ubicados en los estratos mas pobres, de los bienes culturales entre los cuales la educación es sin duda uno de los mas valiosos.

En segundo lugar, en incidir o provocar al menos en las comunidades universitarias un cambio cultural progresivo que a su vez facilite la integración. Recuérdese que la causa de la exclusión no es la discapacidad en sí sino las barreras explícitas o no que la sociedad le crea a este sector de la población para su integración.

En tercer lugar en promover un conjunto de acciones muy concretas para dismantelar el sistema de exclusión vigente en la educación superior venezolana y que se manifiesta en irritantes reglamentos o decisiones de autoridades universitarias, por lo demás francamente inconstitucionales, en la inadaptación de los mecanismos de ingreso, en la inexistencia de interfases adecuadas para el acceso a la información en las bibliotecas y demás centros de información y documentación, y hasta en lo mas elemental como es la presencia de baños adaptados, ascensores, rampas o al menos el suficiente espacio para que un estudiante en silla de ruedas pueda ingresar a un salón de clases.

Finalmente la política implica cambios de fondo en la estructura universitaria y en los propios planes de formación e investigación de las instituciones de educación superior, así se requieren egresados sensibles a estos problemas, ingenieros civiles y arquitectos que piensen al diseñar o construir sus obras que hay personas que no ven, que no oyen o que no pueden caminar, docentes que piensen en cómo ajustar sus estrategias docentes para interactuar con esta población; médicos, enfermeros y demás especialistas de salud que al presentar ellos mismos discapacidades sirvan de estímulo a otras personas en condiciones similares; y en fin que se abran estudios avanzados para formar profesionales de alto nivel donde se formen verdaderos intérpretes, investigadores multidisciplinarios que aborden esta problemática y tecnólogos que puedan desarrollar nuevas herramientas para facilitar la integración social de las personas con discapacidad y socialmente excluidas. Son todas estas las tareas que la educación superior venezolana tiene que abordar de manera inmediata.

¹Davies, V., 2001

Lineamientos para Garantizar el Ejercicio Pleno del Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación de Calidad

De acuerdo a las consideraciones anteriormente expuestas el Ministerio de Educación Superior plantea las siguientes acciones para la ejecución de la nueva política:

1. Establecer el marco normativo que defina las obligaciones de las Instituciones de Educación Superior (IES) y del Sistema de Educación Superior para garantizar el ejercicio pleno del derecho de las personas con discapacidad a una Educación Superior de Calidad sin admitir ningún tipo de discriminación. Esto implica exigir al Consejo Nacional de Universidades, a las Universidades Nacionales Autónomas y Experimentales, a las Universidades Privadas, a los Institutos y Colegios de Educación Superior Públicos y Privados, la inmediata derogatoria de todos aquellos reglamentos, resoluciones, acuerdos o decisiones que contradigan la normativa constitucional y legal vigente en materia de personas con discapacidad. Así mismo, revisar periódicamente la normativa, a fin de conocer si ésta se cumple o si requiere modificaciones.

2. Garantizar el acceso de toda la población que aspira ingresar a la educación superior sin admitir ningún tipo de discriminación hacia las personas con discapacidad.

3. Propiciar la creación de condiciones estructurales de toda índole que permitan a los estudiantes con discapacidad desempeñarse en igualdad de oportunidades.

4. Promover en las IES, la creación de servicios de atención integral al estudiante con discapacidad tales como: Servicios de grabación, transcripción, impresión de textos, traslado, labores de interpretación a estudiantes con discapacidad auditiva, asesoramiento académico, psicológico, ayudas económicas, entre otros.

5. Impulsar el mejoramiento continuo del desempeño estudiantil de los estudiantes con discapacidad a través del apoyo permanente de las Instituciones de Educación Superior.

6. Garantizar la eliminación de las barreras arquitectónicas y comunicacionales en las Instituciones de Educación Superior.

7. Promover en las IES la incorporación de intérpretes a fin de garantizar que estudiantes con discapacidad auditiva y visual (sordo ciegos) puedan comunicarse fácilmente.

8. Garantizar las condiciones para la incorporación de las personas con discapacidad en actividades deportivas, culturales y recreativas en igualdad de condiciones y según sus aptitudes, intereses y capacidades.

9. Garantizar el acceso a la información por parte de los estudiantes con discapacidad en la Educación Superior

10. Garantizar que las Instituciones de Educación Superior establezcan las condiciones necesarias para que la población estudiantil con discapacidad pueda incorporarse en actividades tales como Prácticas Profesionales, Pasantías y Becas Trabajo en igualdad de oportunidades y conforme a sus habilidades, aptitudes y méritos.

11. Propiciar la generación de espacios de formación y capacitación en diversas áreas vinculadas con la discapacidad y de capacitación de docentes en la atención a estudiantes con discapacidad y en el empleo de estrategias didácticas adecuadas.

12. Promover la dotación de recursos tecnológicos y de ayudas técnicas a la persona en las Instituciones de Educación Superior tales como impresoras Braille, computadores, software especiales, entre otros; y bastones, grabadores, prótesis auditivas, sillas de ruedas, que permitan a los estudiantes con discapacidad actuar independientemente y lograr el mejoramiento continuo de su desempeño estudiantil.

13. Promover en las Instituciones de Educación Superior espacios de sensibilización como elemento necesario para abordar el conocimiento y la visibilidad de la exclusión social.

14. Promover actividades de investigación y extensión vinculadas al campo educativo y a las diversas áreas vinculadas con la discapacidad.

15. Crear servicios de defensoría de los derechos de las personas con discapacidad y en contra de la discriminación.

16. Apoyar la organización e integración de los estudiantes y demás miembros de las comunidades con discapacidad, así como garantizar su participación en la toma de decisiones.

17. Garantizar orientación vocacional para las personas con discapacidad basada en los principios de igualdad y no discriminación.

18. Propiciar la participación intergubernamental e intersectorial que garantice la atención interdisciplinaria de la población de personas con discapacidad en la Educación Superior, en especial con la Fundación para la Asistencia Médica Hospitalaria para Estudiantes de Educación Superior (FAMES), la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación y Deporte, el Consejo Nacional para la Integración para Personas Discapacitadas (CONAPI), el Ministerio de Salud y Desarrollo Social, el Ministerio del Trabajo, el Fondo Único Social, las autoridades regionales y municipales, las instituciones privadas que trabajan en el área y las asociaciones representativas de las personas y de los estudiantes con discapacidades.

19. Impulsar el desarrollo y fabricación de tecnologías y ayudas técnicas tales como prótesis, sillas de rueda, pizarras, punzones, software especial, etc., útiles a las personas con discapacidad; a fin de evitar su importación y de disminuir costos.

El Marco Normativo que garantiza el ejercicio pleno del derecho de las personas con discapacidad a una Educación Superior de calidad, deberá contener obligaciones de las Instituciones de Educación Superior y del Sistema de Educación Superior en correspondencia a todos los lineamientos de Educación Superior planteados anteriormente.

El Ministerio de Educación Superior conjuntamente con las Instituciones de Educación Superior se compromete a desarrollar los mecanismos institucionales para supervisar y velar por el cumplimiento de las obligaciones establecidas en dicha normativa.

Caracas, julio de 2004

ANEXO

Algunas Definiciones de Discapacidad

El término discapacidad es una acepción que viene evolucionando aceleradamente en estos últimos años. Desde la década de los años 70, diversas entidades internacionales de gran relevancia como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y las propias organizaciones de las personas con

discapacidad, vienen abordando la discusión de aquellos elementos a considerar para entender dicha acepción.

Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM)

1980:

EL MODELO MÉDICO

El Modelo Médico y el Modelo social son las dos perspectivas consideradas para definir la discapacidad; la OMS aprobó en 1980 la **Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM)**, la cual aborda la Discapacidad desde el Modelo Médico, es decir, en esta clasificación la Discapacidad es entendida como “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” (CIDDM, 1980 citado por Aramayo, 2003). Dicho modelo, nos presenta a la persona con discapacidad como un sujeto enfermo que está limitado o restringido por motivos de salud para incorporarse a la sociedad en condiciones normales, “La persona enferma es incapaz de seguir desempeñando su rol social habitual y no puede mantener las acostumbradas relaciones con los demás” (Ob. cit.), la persona está enferma y por tanto no puede desenvolverse en la sociedad bajo las mismas condiciones a las que estaba acostumbrado.

En esta Clasificación los conceptos de Deficiencia y Minusvalía son introducidos como elementos necesarios para abordar la definición de Discapacidad. La Deficiencia es “Toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica” (CIDDM 1980), la Deficiencia está referida a los trastornos en las estructuras corporales, físicas o psíquicas. Se refiere específicamente a los defectos en la apariencia del sujeto.

En este sentido, la Discapacidad es el reflejo de la consecuencia de una deficiencia con respecto a su actividad funcional y la Minusvalía es entendida como “Una situación de desventaja para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso” (CIDDM, 1980). Una persona presenta una minusvalía cuando se encuentra con desventajas al momento de realizar determinada actividad y dicha desventaja es originada por una deficiencia o discapacidad.

Los conceptos de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía, pueden ejemplificarse de la siguiente manera:

Juan Pérez, estudiante de la carrera de Administración y Contaduría de la UCV, anda en silla de rueda por presentar deficiencia en el músculo Esquelético lo cual le ha originado una discapacidad motora, por tanto se encuentra en minusvalía al desplazarse en las instalaciones de dicha escuela, debido a que no puede subir las escaleras sin ayuda.

En este caso, la condición de discapacidad que presenta Juan es descrita por la CIDM, como una relación de forma lineal, que establece el vínculo entre deficiencia, discapacidad y minusvalía.

La implementación de la CIDDM, constituyó un avance significativo para el mundo entero y su utilización en diversos campos sirvió de base para el desarrollo y ejecución de medidas que favorecieron a las personas con discapacidad. Sin embargo, la CIDDM, recibió diversas críticas, referidas al modelo empleado para definir la discapacidad, pues se consideraba que la relación conceptual entre Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía constituía un vínculo lineal que obviaba aspectos contextuales que evidentemente eran relevantes para abordar el tema de la discapacidad.

Otras de las críticas dirigidas a la CIDDM hacían referencia al énfasis de los aspectos negativos de la persona, en lugar de reseñar las posibilidades y habilidades conservadas en el sujeto con discapacidad. El otro tipo de crítica era el referido a la falta de claridad en las definiciones de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía, por lo cual causaba confusión en la ejecución de medidas y dificultad en la aplicación de dicha Clasificación, “existían, en gran medida relacionados con la falta de claridad en la definición, problemas de aplicación y utilización práctica de dichos conceptos” [Página Web en línea]. Disponible en: <http://www.google.com.ve/search?q=cache:w0Jej8Ib3PsJ:usuarios.discapnet.es/disweb2000/cif/PDF/unidad3.pdf++site:usuarios.discapnet.es+OMS+CIF&hl=es&ie=UTF-8>)

A fin de enmendar las debilidades que presentaba la CIDDM, la OMS inicia en 1993, un proceso de revisión, con el cual se buscaba desarrollar un nuevo concepto de discapacidad; lograr una nueva clasificación que estableciera términos universales que facilitaran su empleo y además, hiciera énfasis en los aspectos positivos de la persona con discapacidad.

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

2001:

EL MODELO SOCIAL

Luego de varios intentos y de realizar diversas reuniones y encuentros con el fin de evaluar y analizar la nueva clasificación se aprueba en la Quincuagésima Cuarta Asamblea Mundial de la

Salud (Resolución WHW54.21 del 22 de Mayo del 2001) la nueva clasificación, titulada Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, en lo sucesivo CIF (ob. cit). Con ella se da inicio al abordaje de la Discapacidad desde el Modelo Social otorgando importancia a los elementos contextuales que evidentemente son indispensables para entender la discapacidad.

Con la CIF se introducen los términos Bienestar y Condición de salud como conceptos universales, necesarios para describir y entender la discapacidad.

Bienestar es un concepto que “engloba todo el universo de dominios de la vida humana, incluyendo los aspectos físicos, mentales y sociales que componen lo que se considera como tener una buena vida” (ARAMAYO 2003), dicha acepción está referida a las capacidades de la persona y al conjunto de elementos sociales asociados a la salud,

Los dominios relacionados con la salud son aquellas áreas de funcionamiento que, aún teniendo una fuerte relación con una “condición de salud”, no se incluyen dentro de las responsabilidades prioritarias de los sistemas de salud, sino más bien, dentro de las de otros sistemas que contribuyen al “bienestar” global (acceso de la persona a la educación, al trabajo) (ob. cit)

Con respecto al término Condición de Salud, incorporado en la CIF, éste está referido a:

toda alteración o atributo del estado de salud de un individuo que puede generar dolor, sufrimiento o interferencia con las actividades diarias, o que puede llevar a contactar con servicios de salud o con servicios comunitarios/sociales de ayuda. Dichas condiciones pueden ser enfermedades, trastornos, lesiones, traumas... (ob. Cit)

En esta Clasificación, el término Discapacidad es asumido bajo una concepción totalmente distinta a la empleada en la CIDDM de 1980, ahora la discapacidad es entendida como un término global que comprende las diferentes dimensiones: a) Deficiencia de Función y Deficiencia de Estructura; b) Limitación en las Actividades; y c) Limitación en la Participación.

Estos tres conceptos eran señalados anteriormente por la CIDDM como: a) Deficiencia, (ahora Deficiencia Funcional y Deficiencia estructural) b) Discapacidad (ahora Limitación en la Actividad) y c) Minusvalía (ahora Limitación en la Participación).

En este sentido, la Discapacidad vista desde el modelo social, “engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones en la participación” (ob. cit). Ahora la discapacidad aparece en la CIF como un

Término baúl para déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Denota los aspectos negativos de la interacción entre el individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales individuales (factores ambientales y personales) (ob. cit).

Así pues, la Discapacidad, en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, abarca elementos de gran importancia, como son los factores ambientales, la interacción social y los espacios y posibilidades de acción y participación de la persona con discapacidad dentro de la sociedad.

Venezuela y el Término Discapacidad

En Nuestro país el término Discapacidad ha sido abordado por autores como Manuel Aramayo, quien ha venido desarrollando diversas investigaciones orientadas a establecer un “Modelo Venezolano de la Discapacidad”, para esto desarrolla algunas premisas básicas que hacen énfasis en el abordaje de la discapacidad como algo eminentemente social.

Dicho autor expresa en un cuadro comparativo la diferencia existente entre Discapacidad según el Modelo Médico y según el Modelo Social. A través de este cuadro, se puede observar como el modelo médico insiste en mostrar la Discapacidad como un fenómeno individual, consecuencia de una enfermedad que sólo afecta a la persona con discapacidad. Y como el Modelo Social enfatiza en los elementos contextuales y sociales que producen discapacidad y afectan negativamente a la persona.

Las diferencias entre ambos modelos puede observarse en el siguiente cuadro:

MODELO MÉDICO (INDIVIDUAL)	MODELO SOCIAL (COLECTIVO)
Tragedia personal (discapacidad = impedimento)	Opresión social (discapacidad = sociedad)
Problema personal	Problemas sociales
Tratamiento individual (“cura”)	Acción social (cambio social)

Medicalización	Autoayuda
Dominio profesional	Responsabilidad individual y colectiva
Experticia de las personas no discapacitadas	Experiencia de las personas que tienen discapacidades
Ajuste	Afirmación
Identidad individual	Identidad colectiva
Prejuicios, actitudes	Discriminación
Ciudadano	Derechos
Control	Escogencia
Adaptación individual	Cambio social

Fuente: La Discapacidad: Integración de una visión médica y una perspectiva social. (2003). Manuel Aramayo

Según lo señalado anteriormente, el Modelo Social nos permite entender la Discapacidad en *Términos de inadecuación societal más que individual. Al hacerlo así, nos alerta sobre las formas cómo la sociedad continuamente ahoga las oportunidades de vida de las personas con discapacidades y justifica un clima de exclusión (Goodley, 1996, p. 377, citado por Aramayo, 2003 p. 8)*

La integración de los elementos médicos de la discapacidad y los elementos contextuales, ambientales y sociales conforman a la discapacidad como:

Una compleja problemática determinada por la magnitud de las limitaciones y problemas, individuales y colectivos... que incluye todo tipo de privaciones, limitaciones, debilidades y restricciones del contexto social. Esa es la problemática que hace tan compleja la discapacidad. (Aramayo, 2003).

En este sentido, es necesario que en nuestro país se asuman nuevos paradigmas que enfrenten el fenómeno de la discapacidad como un elemento complejo que debe ser atendido socialmente; Deben ser las mismas personas con discapacidad quienes luchen por liberarse de la opresión y discriminación social que los discapacita.

El Ministerio de Educación Superior y el Término Discapacidad

En coherencia con las definiciones expuestas por la Organización Mundial de la Salud en su Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) 2001; y las premisas expuestas por Aramayo, 2003; el Ministerio de Educación Superior acoge el Modelo Social pues considera que la discapacidad es un fenómeno causado por las múltiples restricciones,

limitaciones y obstáculos impuestos por la sociedad que discapacitan, oprimen y discriminan a la persona con discapacidad y entiende esta acepción como un término complejo que integra los elementos individuales (médicos) de la persona y los elementos sociales (colectivos) que forman parte del transitar, convivir, existir y participar en la sociedad.

Desde ésta óptica, el Ministerio de Educación Superior, asume la Discapacidad como una situación causada por condiciones o circunstancias sociales que discapacitan físicamente a las personas con deficiencia; de allí que los lineamientos estratégicos del MES se dirijan a contribuir a la plena integración de las personas con discapacidad en la Educación Superior, eliminando todos aquellos obstáculos que en éste nivel educativo convierten a este sector de la población en otro grupo de excluidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aramayo, Manuel. (2003). Un Modelo Social Venezolano de la discapacidad: De la Conceptualización a la Acción. Trabajo de ascenso de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/superior.htm>. [Consultado: 2003 abril 28].
- Consejo Nacional para Personas con Incapacidad. (s/f). Cuadernos del Conapi. Edit.: CONAPI. Venezuela.
- Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (1999).
- Decreto sobre Organización y Funcionamiento de la Administración Pública Central (Decreto No. 1.634, Enero 08, 2002). *Gaceta Oficial N° 37.362, Noviembre 04, 2002*.
- Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad, 1999. Aprobada en Guatemala. Editorial Fundación Braille del Uruguay.

Eroles, Carlos; Ferreres, Carlos (2002). La discapacidad: una cuestión de derechos humanos. Espacio Editorial, Buenos Aires.

Graeme Innes. (1995). Normas Uniformes Sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, Guía para el usuario. Comité de los derechos humanos, Unión Mundial de Ciegos. Australia.

Ley para la Integración de las Personas Incapacitadas (1993)

Reglamento Orgánico del Ministerio de Educación Superior. (Decreto No. 1.723, Marzo 22, 2002). Gaceta Oficial N° 37.415, Abril 03, 2002.

Unidad 3: Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud. (2003)
[Documento en línea]. Disponible en:

<http://www.google.com.ve/search?q=cache:w0Jej8lb3PsJ:usuarios.discapnet.es/disweb2000/cif/PDF/unidad3.pdf++site:usuarios.discapnet.es+OMS+CIF&hl=es&ie=UTF-8>

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2001) Políticas y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Superior en Venezuela 2000-2006.5

ANEXO 4

**CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE
AMERICA LATINA Y EL CARIBE
(CRES) (2008)**

DECLARACIÓN DE LA CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región.

En la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada del 4 al 6 de junio de 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, bajo los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con la colaboración de los gobiernos de Brasil, España, México y la República Bolivariana de Venezuela, han participado presencialmente más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional – directivos, profesores, investigadores, estudiantes, funcionarios administrativos, representantes de gobiernos y de organismos nacionales, regionales e internacionales, de asociaciones y redes y otros interesados en Educación Superior.

La CRES 2008 también fue transmitida por Internet en cuatro idiomas a todos los países de América Latina y el Caribe (ALC) y el mundo desde los portales de la CRES, de la UNESCO-Paris, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y del Ministerio de la Educación de Brasil, y otros medios como radio y televisión. Esta Conferencia ha contribuido a identificar los principales planteamientos de América Latina y el Caribe ante la Conferencia Mundial de Educación Superior, prevista para el año 2009, así como las ideas-fuerza para la consolidación, expansión y creciente calidad y pertinencia de la Educación Superior en la región.

La CRES 2008 se realiza a 10 años de la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998), a 12 años de la Conferencia Regional de la Habana (1996) y a los 90 años de la Reforma de Córdoba, cuyos principios constituyen hoy orientaciones fundamentales en materia de autonomía universitaria, cogobierno, acceso universal y compromiso con la sociedad.

El amplio proceso de preparación de este evento ha contado con la activa participación de las comunidades académicas de la región, incluidos los estudiantes a través de la Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes (OCLAE). Dicha participación se ha dado

en múltiples foros y encuentros de carácter nacional, subregional y regional, cuyas conclusiones nutren el evento. Por otra parte, los estudios coordinados por IESALC han conducido a la elaboración de los documentos ampliamente divulgados que sirven de base para el debate en esta Conferencia.

El balance realizado visualiza, en términos prospectivos, los retos y las oportunidades que se plantean en la Educación Superior de la región, a la luz de la integración regional y de los cambios en el contexto global. El objetivo es configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones. Esas políticas deben apuntar al horizonte de una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos; deben inducir el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes, así como promover el establecimiento y consolidación de alianzas estratégicas entre gobiernos, sector productivo, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Deben también tomar en cuenta la riqueza de la historia, de las culturas, las literaturas y las artes del Caribe y favorecer la movilización de las competencias y de los valores universitarios de esta parte de nuestra región, para edificar una sociedad latinoamericana y caribeña diversa, fuerte, solidaria y perfectamente integrada.

La Conferencia Regional de Educación Superior 2008 hace un urgente y enfático llamado a los miembros de las comunidades educativas, particularmente a los encargados de la toma de decisiones políticas y estratégicas, a los responsables de los Ministerios de Educación, de Educación Superior, de Cultura y de Ciencia y Tecnología, a las organizaciones internacionales, a la propia UNESCO y a los actores y personas involucrados en las tareas educativas y universitarias, a considerar los planteamientos y las líneas de acción que se han derivado del debate sostenido en ella acerca de las prioridades que la Educación Superior debe asumir, sobre la base de una clara conciencia respecto de las posibilidades y aportes que ésta reviste para el desarrollo de la región.

Los desafíos y retos que debemos enfrentar son de tal magnitud que, de no ser atendidos con oportunidad y eficacia, ahondarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de América Latina y el Caribe con equidad, justicia, sustentabilidad y democracia para la mayoría de los países que la conforman. Esta Conferencia Regional señala que, si bien se ha avanzado hacia una sociedad que busca cambios y referentes democráticos y sustentables, aún

faltan transformaciones profundas en los ejes que dinamizarán el desarrollo de la región, entre los cuales, uno de los más importantes, es la educación y en particular la Educación Superior.

Por ello, convencidos del valor primordial de la Educación Superior en el forjamiento de un futuro mejor para nuestros pueblos, declaramos:

A - Contexto

1 - La construcción de una sociedad más próspera, justa y solidaria y con un modelo de las naciones del Mundo y por la sociedad global en su conjunto. En este sentido, las acciones para el cumplimiento de los Objetivos del Milenio deben constituirse en una prioridad fundamental.

2 - Nuestra región es marcadamente pluricultural y multilingüe. La integración regional y el abordaje de los desafíos que enfrentan nuestros pueblos requieren enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como nuestra principal riqueza.

3 - En un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden, el desarrollo y el fortalecimiento de la Educación Superior constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y la crisis energética, así como para la promoción de una cultura de paz.

B - La Educación Superior como derecho humano y bien público social

1 - La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad.

2 - El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes.

3 - Considerando la inmensa tarea de expandir la cobertura que se presenta para los países de América Latina y el Caribe, tanto el sector público como el privado están obligados a

otorgar una Educación Superior con calidad y pertinencia, por lo que los gobiernos deben fortalecer los mecanismos de acreditación que garanticen la transparencia y la condición de servicio público.

4 - En América Latina y el Caribe, particularmente, se necesita una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación; que construya la identidad continental; que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen y que contribuya, con la creación del conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades. En un continente con países que vienen saliendo de la terrible crisis democrática que provocaron las dictaduras y que ostenta la penosa circunstancia de tener las mayores desigualdades sociales del Planeta, los recursos humanos y el conocimiento serán la principal riqueza de todas cuantas disponemos.

5 - Las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos. Es ineludible la libertad académica para poder determinar sus prioridades y tomar sus decisiones según los valores públicos que fundamentan la ciencia y el bienestar social. La autonomía es un derecho y una condición necesaria para el trabajo académico con libertad, y a su vez una enorme responsabilidad para cumplir su misión con calidad, pertinencia, eficiencia y transparencia de cara a los retos y desafíos de la sociedad. Comprende asimismo la rendición social de cuentas. La autonomía implica un compromiso social y ambos deben necesariamente ir de la mano. La participación de las comunidades académicas en la gestión y, en especial, la participación de los estudiantes resultan indispensables.

6 - La Educación Superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta ésta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de Educación Superior públicas y que estas respondan con una gestión transparente. La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global (bien público global) tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de hecho.

7 - La educación suministrada por proveedores transnacionales, exenta de control y orientación por parte de los Estados nacionales, favorece una educación descontextualizada

en la cual los principios de pertinencia y equidad quedan desplazados. Ello amplía la exclusión social, fomenta la desigualdad y consolida el subdesarrollo.

Debemos promover en nuestros países las leyes y los mecanismos necesarios para regular la oferta académica, especialmente la transnacional, en todos los aspectos claves de una Educación Superior de calidad.

8 - La incorporación de la Educación como un servicio comercial en el marco de la Organización Mundial de Comercio (OMC) ha dado lugar a un rechazo generalizado por parte de muy diversas organizaciones relacionadas directamente con la Educación Superior. La referida incorporación constituye una fuerte amenaza para la construcción de una Educación Superior pertinente en los países que acepten los compromisos exigidos en el Acuerdo General de Comercio y Servicios, y ello supone graves daños para los propósitos humanistas de una educación integral y para la soberanía nacional. Por ende, desde la CRES, advertimos a los Estados de América Latina y el Caribe sobre los peligros que implica aceptar los acuerdos de la OMC y luego estar obligados por estos, entre otros aspectos lesivos, a orientar fondos públicos hacia emprendimientos privados extranjeros implantados en su territorio, en cumplimiento del principio del "trato nacional" que en ellos se establece. Asimismo afirmamos nuestro propósito de actuar para que la Educación en general y la Educación Superior en particular no sean consideradas como servicio comercial.

C - Cobertura y modelos educativos e institucionales

1 - Para asegurar un significativo crecimiento de la cobertura educacional requerida para las próximas décadas, se hace imprescindible que la Educación Superior genere las estructuras institucionales y las propuestas académicas que garanticen el derecho a ella y la formación del mayor número posible de personas competentes, destinadas a mejorar sustancialmente el soporte sociocultural, técnico, científico artístico que requieren los países de la región.

2 - Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas, y resulta imprescindible para la integración a la Educación Superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad, y otras poblaciones carenciadas o vulnerables.

3 - Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

4 - Dar satisfacción al aumento de las exigencias sociales por Educación Superior requiere profundizar las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes (becas, residencias estudiantiles, servicios de salud y alimentación, tanto como el acompañamiento académico), destinados a permitir su permanencia y buen desempeño en los sistemas.

5 - Producir transformaciones en los modelos educativos para conjurar los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil, obliga a formar un mayor número de profesores capaces de utilizar el conjunto de las modalidades didácticas presenciales o virtuales, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes y que, además, sepan desempeñarse eficazmente en espacios educativos donde actúan personas de disímiles procedencias sociales y entornos culturales.

6 - Avanzar hacia la meta de generalizar la Educación Superior a lo largo de toda la vida requiere reivindicar y dotar de nuevos contenidos a los principios de la enseñanza activa, según los cuales los principales protagonistas son individual y colectivamente quienes aprenden. Podrá haber enseñanza activa, permanente y de alto nivel sólo si ella se vincula de manera estrecha e innovadora al ejercicio de la ciudadanía, al desempeño activo en el mundo del trabajo y al acceso a la diversidad de las culturas.

7 - Ofrecer mayores opciones para los estudiantes al interior de los sistemas, a través de *curricula* flexibles que les faciliten un tránsito por sus estructuras, permitirá atender de modo eficiente sus intereses y vocaciones particulares, permitiéndoles acceder a nuevas formaciones de grado de naturaleza polivalente y acordes con la evolución de las demandas en el mundo del trabajo. Todo esto exige perfeccionar la articulación entre los distintos niveles de formación, mecanismos educativos formales y no formales, así como programas conciliables con el trabajo. Superar la segmentación y la desarticulación entre carreras e instituciones, avanzando hacia sistemas de Educación Superior fundados en la diversidad, permitirá la democratización, el pluralismo, la originalidad y la innovación académica e institucional, firmemente sustentada en la autonomía universitaria. Igualmente, resultan

imprescindibles la desconcentración y regionalización de la oferta educativa para procurar la equidad territorial, tanto como para facilitar la incorporación de los actores locales en la Educación Superior.

8 - Las tecnologías de información y comunicación deben contar con personal idóneo, experiencias validadas y un sistema de estricto control de la calidad para ser una herramienta positiva de expansión geográfica y temporal del proceso de enseñanza aprendizaje.

9 - Dado que la virtualización de los medios educativos y su uso intensivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje tenderán a crecer aceleradamente, cobra enorme importancia el papel de la Educación Superior en la formación de personas con juicio crítico y estructuras de pensamiento capaces de transformar la información en conocimiento, para el buen ejercicio de sus profesiones y liderazgo en los sectores público y privado.

10 - La Educación Superior tendrá que hacer efectivo el desarrollo de políticas de articulación con todo el sistema educativo, colaborando en la formación de sólidas bases cognitivas y de aprendizaje en los niveles precedentes, de tal manera que los estudiantes que ingresan al nivel superior cuenten con los valores, las habilidades, destrezas y capacidades para poder adquirir, construir y transferir conocimientos en beneficio de la sociedad. La Educación Superior tiene una indudable responsabilidad en la formación de profesores para todo el sistema educativo, así como en la consolidación de la investigación pedagógica y la producción de contenidos educativos. Los Estados deben asumir en su plenitud la prioridad de garantizar una educación de calidad para todos, desde la educación inicial hasta la superior. En este sentido, las políticas de acceso a la Educación Superior deben también considerar la necesidad de la implementación de programas de enseñanza e investigación de calidad en los postgrados.

11 - Hay que reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación.

12 - Es indispensable garantizar la universalización de la educación media. Igualmente, la incorporación de toda la población a las dinámicas del conocimiento exige, por parte de las instituciones de Educación Superior, el desarrollo de alternativas y trayectorias educativas conducentes a certificaciones para el trabajo, la alfabetización digital y el reconocimiento, de experiencias y saberes adquiridos fuera de los sistemas formales. En este sentido, debe rescatarse, entre otras, la experiencia de las Universidades Populares de los inicios del reformismo universitario.

13 - Las instituciones de Educación Superior de la región necesitan y merecen mejores formas de gobierno, capaces de responder a las transformaciones demandadas por los contextos internos y externos. Eso exige la profesionalización de los directivos y una vinculación clara entre la misión y propósitos de la institución y los instrumentos de gestión.

D - Valores sociales y humanos de la Educación Superior

1 - Es preciso hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento. Como ha sido planteado por la UNESCO en otras oportunidades, las instituciones de Educación Superior, y, en particular, las Universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues ésta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones.

2 - Reivindicamos el carácter humanista de la Educación Superior, en función del cual ella debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad.

3 - Es necesario promover el respeto y la defensa de los derechos humanos, incluyendo: el combate contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia social, la equidad de género; la defensa y el enriquecimiento de nuestros patrimonios culturales y ambientales; la seguridad y soberanía alimentaria y la erradicación del hambre y la pobreza; el diálogo intercultural con pleno respeto a las identidades; la promoción de una cultura de paz, tanto como la unidad latinoamericana y caribeña y la cooperación con los pueblos del Mundo. Éstos forman parte de los compromisos vitales de la Educación Superior y han de expresarse en todos los programas de formación, así como en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional.

4 - La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región.

5 - Las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la

definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados.

6 - Es necesario promover mecanismos que permitan, sin menoscabo de la autonomía, la participación de distintos actores sociales en la definición de prioridades y políticas educativas, así como en la evaluación de éstas.

E - La educación científica, humanística y artística y el desarrollo integral sustentable

1 - La Educación Superior tiene un papel imprescindible en la superación de las brechas científicas y tecnológicas con los países hoy más desarrollados y al interior de la región. La existencia de dichas brechas amenaza con perpetuar en nuestros países situaciones de subordinación y pobreza. Se requiere incrementar la inversión pública en ciencia, tecnología e innovación, así como la formulación de políticas públicas para estimular una creciente inversión por parte de las empresas. Estas inversiones deben estar dirigidas al fortalecimiento de las capacidades nacionales y regionales para la generación, transformación y aprovechamiento del conocimiento, incluyendo la formación calificada, el acceso a la información el equipamiento necesario, la conformación de equipos humanos y comunidades científicas integradas en red.

2 - Las políticas nacionales, regionales e institucionales deben estar encaminadas fundamentalmente a lograr una transformación de los modelos de relación entre los grupos de investigación académica y los usuarios del conocimiento, sean estos empresas de producción, servicios públicos o comunidades, de forma que las necesidades sociales y productivas se articulen con las capacidades académicas, conformando líneas de investigación prioritaria.

3 - El desarrollo de las capacidades científicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas con clara y rigurosa calidad debe estar vinculado a una perspectiva de sustentabilidad. El agotamiento del modelo predominante de desarrollo se evidencia en la contraposición entre las necesidades humanas, los modelos de consumo y la conservación de la habitabilidad del Planeta. Se trata de propiciar enfoques que apunten a combinar la atención de los problemas sociales, económicos y ambientales, reduciendo el hambre, la pobreza y la inequidad, a la

vez que se mantienen la biodiversidad y los sistemas de soporte de la vida en la Tierra. La educación es crucial para transformar valores que hoy estimulan un consumo no sustentable. Las instituciones de conocimiento tienen un papel fundamental en la orientación de las nuevas tecnologías y la innovación hacia sistemas de consumo-producción que no condicionen las mejoras en el bienestar al consumo creciente de energía y materiales.

4 - Las nuevas tecnologías convergentes forman parte de la dinámica contemporánea del desarrollo científico-técnico que transformará a las sociedades en el curso de las próximas décadas. Nuestros países deberán sortear nuevos y difíciles desafíos para poder generar y utilizar este conocimiento e introducirlo y adaptarlo a metas sociales y económicas. Es necesario prestar especial atención a las barreras y potenciar la construcción de bases y plataformas científico-tecnológicas endógenas.

5 - El proceso de construcción de una agenda en ciencia, tecnología e innovación compartida por la universidad latinoamericana y caribeña debe apuntar a generar el conocimiento que nuestro desarrollo y el bienestar que nuestros pueblos demandan. Debe también propiciar una actividad científica fundada en las necesidades sociales y una creciente comprensión de la ciencia como un asunto público que concierne a la sociedad en su conjunto.

6 - Debe incrementarse la difusión y la divulgación del conocimiento científico y cultural a la sociedad, dando a los ciudadanos la oportunidad de participar en las decisiones sobre asuntos científicos y tecnológicos que puedan afectarlos directa o indirectamente, buscando convertirlos en soporte conciente de ellas, y al mismo tiempo abriendo el sistema científico a la crítica social.

7 - Tan importantes como la generación y socialización del conocimiento en las áreas de ciencias exactas, naturales y tecnologías de producción son los estudios humanísticos, sociales y artísticos con el fin de fortalecer perspectivas propias para el abordaje de nuestros problemas, responder a los retos en materia de derechos humanos, económicos, sociales y culturales, equidad, distribución de la riqueza, integración intercultural, participación, construcción democrática y equilibrio internacional, así como de enriquecer nuestro patrimonio cultural. Es indispensable acortar las distancias entre los campos

7 - científicos, técnicos, humanísticos, sociales y artísticos, entendiendo la complejidad y multidimensionalidad de los problemas y favoreciendo la transversalidad de los enfoques, el trabajo interdisciplinario y la integralidad de la formación.

8 - La formación de postgrado resulta indispensable para el desarrollo de la investigación científica, tecnológica, humanística y artística, basada en criterios rigurosos de calidad. El postgrado ha de estar fundamentado en líneas activas de investigación y creación intelectual

para garantizar que sean estudios que promuevan las más altas calificaciones profesionales y la formación permanente, contribuyendo efectivamente a la generación, transformación y socialización del conocimiento.

F - Redes académicas

1 - La historia y los avances construidos desde el ámbito de la cooperación han hecho a nuestras instituciones de Educación Superior actores con vocación de integración regional.

Es mediante la constitución de redes que las instituciones de Educación Superior de la región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos. Dichos problemas no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las instituciones de Educación Superior y los Estados.

2 - Las redes académicas a escala nacional y regional son interlocutores estratégicos ante los gobiernos. Son, asimismo, los protagonistas indicados para articular de manera significativa identidades locales y regionales, y colaborando activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo frente al fenómeno global de la internacionalización de la Educación Superior.

G - La emigración calificada

1 - Un tema que merece la mayor atención es la prevención de la sustracción de personal de alta calificación por vía de la emigración. La existencia de políticas explícitas por parte de países industrializados para la captación de dicho personal proveniente de los países del Sur significa, en muchos casos para éstos, la pérdida de capacidades profesionales indispensables. Resultan impostergables políticas públicas que atiendan al problema en su complejidad, salvaguardando el patrimonio intelectual, científico, cultural, artístico y profesional de nuestros países.

2 - La emigración se ve acelerada por el reclutamiento de jóvenes profesionales de la región por parte de los países centrales, para atender la disminución de su población estudiantil universitaria. Ello podrá enfrentarse mediante la apertura de ámbitos locales de trabajo acordes con sus capacidades, y el aprovechamiento, a través de mecanismos que minimicen el impacto de las pérdidas, de las ventajas estratégicas que puede significar la emigración

calificada en otras regiones para el país de origen cuando éste no pueda absorberla directamente.

H - Integración regional e internacionalización

1 - Es fundamental la construcción de un Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), el cual debe formar parte de la agenda de los gobiernos y los organismos multilaterales de carácter regional. Ello es básico para alcanzar niveles superiores que apunten a aspectos fundamentales de la integración regional: la profundización de su dimensión cultural; el desarrollo de fortalezas académicas que consoliden las perspectivas regionales ante los más acuciantes problemas mundiales; el aprovechamiento de los recursos humanos para crear sinergias en escala regional; la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas; la consideración del saber desde el prisma del bienestar colectivo; y la creación de competencias para la conexión orgánica entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social, con actitud humanista y responsabilidad intelectual.

2 - En el marco de la consolidación del ENLACES, es necesario acometer:

- a. la renovación de los sistemas educativos de la región, con el objeto de lograr una mejor y mayor compatibilidad entre programas, instituciones, modalidades y sistemas, integrando y articulando la diversidad cultural e institucional;
- b. la articulación de los sistemas nacionales de información sobre Educación Superior de la región para propiciar, a través del Mapa de la Educación Superior en ALC (MESALC), el mutuo conocimiento entre los sistemas como base para la movilidad académica y como insumo para adecuadas políticas públicas e institucionales.
- c. el fortalecimiento del proceso de convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación nacionales y subregionales, con miras a disponer de estándares y procedimientos regionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior y de la investigación para proyectar su función social y pública. Los procesos de acreditación regionales deben estar legitimados por la participación de las comunidades académicas, contar con la contribución de todos los sectores sociales y reivindicar que calidad es un concepto inseparable de la equidad y la pertinencia;
- d. el mutuo reconocimiento de estudios, títulos y diplomas, sobre la base de garantías de calidad, así como la formulación de sistemas de créditos académicos comunes aceptados en

toda la región. Los acuerdos sobre legibilidad, transparencia y reconocimiento de los títulos y diplomas resultan indispensables, así como la valoración de habilidades y competencias de los egresados y la certificación de estudios parciales; igualmente hay que dar seguimiento al proceso de conocimiento recíproco de los sistemas nacionales de postgrado, con énfasis en la calidad como un requisito para el reconocimiento de títulos y créditos otorgados en cada uno de los países de la región.

e. el fomento de la movilidad intraregional de estudiantes, investigadores, profesores y personal administrativo, incluso a través de la implementación de fondos específicos;

f. el emprendimiento de proyectos conjuntos de investigación y la creación de redes de investigación y docencia multiuniversitarias y pluridisciplinarias;

g. el establecimiento de instrumentos de comunicación para favorecer la circulación de la información y el aprendizaje;

h. el impulso a programas de educación a distancia compartidos, así como el apoyo a la creación de instituciones de carácter regional que combinen la educación virtual y la presencial;

i. el fortalecimiento del aprendizaje de lenguas de la región para favorecer una integración regional que incorpore como riqueza la diversidad cultural y el plurilingüismo.

- 3 - En el plano internacional es preciso fortalecer la cooperación de América Latina y el Caribe con las otras regiones del Mundo, particularmente la cooperación Sur-Sur y, dentro de ésta, con los países africanos.

La Conferencia encomienda al IESALC designar una comisión encargada de presentar a la brevedad una hoja de ruta que permita la integración progresiva de las instituciones de Educación Superior de la región.

Los participantes en este encuentro reconocen la labor enjundiosa realizada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) en la preparación y realización de este evento, que ha permitido recoger la opinión de la comunidad académica regional con miras a la Conferencia Mundial de Educación Superior, París 2009.

La integración académica latinoamericana y caribeña es una tarea impostergable. Es necesaria para crear el futuro del Continente. Los participantes de la CRES 2008

ratifican el compromiso de asegurar esta tarea. Tenemos la obligación y la responsabilidad de crear un futuro propio.

Decimos con Gabriel García Márquez, desde su sentida Colombia, que nos toca avanzar hacia “una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra”.

ANEXO 5

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A LA EVALUACIÓN DE LAS
UNIVERSIDADES POR PARTE DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL
CON DISCAPACIDAD**

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A LA EVALUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD POR PARTE DE LA
POBLACIÓN ESTUDIANTIL CON DISCAPACIDAD**

El propósito de esta labor, es aportar los datos necesarios para el trabajo de tesis doctoral que está realizando la Psic. Rosalba Maingon Sambrano de la UCV. Los resultados del mismo redundarán en beneficios para la población con discapacidad del país.

MUCHO LE AGRADECEMOS TODO SU TIEMPO Y COLABORACIÓN PARA ESTA
INVESTIGACIÓN.

FECHA: _____

I.- DATOS DEMOGRÁFICOS

1. Nombre de la Institución donde estudia: _____
2. Fecha y lugar de nacimiento: _____
3. Edad: _____
4. Sexo: M F
5. Año en el cual ingresó a la Universidad _____
6. Carrera que cursa _____
7. Semestre o año que cursa _____
8. **Tipo de discapacidad**

Sensorial

Visual: total parcial

Auditiva: Moderada Severa Profunda

Motora

Miembro(s) afectados

• Superiores Inferiores Superiores e inferiores

Para su desplazamiento usa:

• Prótesis Sillas de ruedas Muletas Bastón canadiense

• Se desplaza solo

Trastorno del desarrollo: Síndrome de Asperger Otra

Especifique _____

II. - ACCESIBILIDAD

9. ¿Cuál o cuáles de los servicios de su Universidad utiliza?:

Espacios	Siempre	A veces	Nunca
Comedor			
Transporte			
Biblioteca			
Instalaciones deportivas			
Trabajo social			
Servicio médico			
Servicio psicológico			
Servicio de orientación			
Entornos culturales			
Otros especifique			

10. ¿Se le han presentado restricciones para acceder de alguna manera a esos espacios?

Espacios	Siempre	A veces	Nunca
Comedor			
Transporte			
Biblioteca			
Instalaciones deportivas			
Trabajo social			
Servicio médico			
Servicio psicológico			
Servicio de orientación			
Entornos culturales			
Otros especifique			

11. ¿Cómo calificaría su experiencia en esos Servicios?

Espacios	Excelente	Buena	Regular	Mala	Muy mala
Comedor					
Transporte					
Biblioteca					
Instalaciones deportivas					
Trabajo social					
Servicio médico					
Servicio psicológico					
Servicio de orientación					
Entornos culturales					
Otros					

Explique: _____

12. ¿Su Universidad le proporciona apoyo tecnológico como complemento de su desempeño educativo?

Si No

13. Si su respuesta es positiva, mencione el tipo de apoyo tecnológico: _____

14. ¿Por qué cree usted no ha recibido el apoyo tecnológico necesario? _____

15. ¿Existe en su Universidad, Facultad o Escuela un Servicio o Unidad para la atención de los estudiantes con discapacidad? Si No

16. Si su respuesta es positiva, ¿cómo evaluaría el desempeño de ese Servicio?

Excelente Bueno Regular Malo Muy malo

17. ¿Cómo describiría su proceso de ingreso a la universidad?

III. - ÁREA INTEGRACIÓN (ACADÉMICA):

18. ¿Considera usted que los profesores que le han dado clases tienen formación en discapacidad?

Si No

Explique: _____

19. ¿Los profesores de su Carrera o Escuela han realizado alguna vez modificaciones curriculares considerando su discapacidad? Si No

Explique: _____

20. En una escala del 1 al 5, en la cual 1 significa *nada satisfactoria*, 2 *poco satisfactoria*, 3 *medianamente satisfactoria*, 4 *satisfactoria* y 5 *muy satisfactoria*. ¿Cómo calificaría su relación con los profesores de su carrera?

1 2 3 4 5

21. ¿Qué valoración hace sobre las actitudes que han tenido los profesores en general hacia su discapacidad a lo largo de los estudios universitarios? _____

22. ¿Cómo considera su rendimiento académico actual?

Excelente Bueno Regular Malo Muy malo

23. ¿Cree que su discapacidad ha influido en su rendimiento académico? Si No

Explique por qué: _____

IV. ÁREA INTEGRACIÓN (EXTENSIÓN):

24. ¿Realiza alguna actividad de extensión? Si No

Si su respuesta es positiva en qué área la realiza:

Área deportiva Área cultural

25. En una escala del 1 al 5, en la cual 1 significa *nada satisfactoria*, 2 *poco satisfactoria*, 3 *medianamente satisfactoria*, 4 *satisfactoria* y 5 *muy satisfactoria*. ¿Cómo calificaría su experiencia dentro de esos ámbitos?

1 2 3 4 5

V. ÁREA INTEGRACIÓN (INTERRELACIONES):

26. ¿Pertenece a alguna organización, club, asociación o grupo dentro de la universidad?

Si No

27. Si su respuesta es positiva, especifique el tipo de organización, grupo, asociación o club al cual pertenece (marcar todas las que apliquen).

- Deportiva
- Cultural
- Religiosa
- Recreativa
- Reúne sólo personas con discapacidad
- Reúne personas con el mismo tipo de discapacidad
- Reúne personas con distintos tipos de discapacidades
- Reúne personas con y sin discapacidad

- Reúne personas sin discapacidad
- ONG
- Otra (s) Especifique: _____

28. Si su respuesta es negativa, explique _____

29. ¿Tiene amistades en la universidad? Si No

30. ¿Cómo califica las relaciones con sus compañeros de la universidad?

- Satisfactorias
- Medianamente satisfactorias
- Insatisfactorias

Explique: _____

31. En una escala del 1 al 5, en la cual 1 significa *nada satisfactoria*, 2 *poco satisfactoria*, 3 *medianamente satisfactoria*, 4 *satisfactoria* y 5 *muy satisfactoria*. ¿Cómo calificaría su experiencia dentro de la Universidad hasta ahora?

1 2 3 4 5

III.- MARCO LEGAL Y POLÍTICAS PÚBLICAS

32. ¿Conoce si su Institución contempla una normativa legal para regular el ingreso y permanencia de los estudiantes con discapacidad? Si No

33. ¿Conoce alguna ley de su Estado que trate el tema de la discapacidad? Si No

34. ¿Conoce la Ley para personas con Discapacidad? Si No

35. ¿Conoce los Lineamientos para el pleno derecho a una educación superior con calidad?

Si No

36. En una escala del 1 al 5, en la cual 1 significa *nada satisfactoria*, 2 *poco satisfactoria*, 3 *medianamente satisfactoria*, 4 *satisfactoria* y 5 *muy satisfactoria*. ¿Cómo calificaría el compromiso de su Institución con las normativas existentes sobre discapacidad y que se refieren al ámbito educativo?

1 2 3 4 5

37. ¿Hay algo que quisiera añadir? _____

¡GRACIAS!

ANEXO 6

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LAS AUTORIDADES

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LAS AUTORIDADES

El propósito de este cuestionario, es aportar los datos necesarios para el trabajo de tesis doctoral que está realizando la Psic. Rosalba Maingon Sambrano de la UCV, dentro de la línea de investigación sobre discapacidad en el país. Los resultados del mismo redundarán en beneficios para los estudiantes con discapacidad de las Instituciones de Educación Superior del país.

MUCHO LE AGRADECEMOS TODO SU TIEMPO Y COLABORACIÓN PARA ESTA
INVESTIGACIÓN.

FECHA: _____

I. - DATOS DEMOGRÁFICOS

1. Nombre de la Institución: _____
2. Cargo que desempeña: _____
3. Tiempo en el cargo actual: _____
4. Matrícula total de estudiantes en su Institución (período 2009-2010): _____
5. Matrícula total de estudiantes con discapacidad en su Institución (período 2009-2010): _____
6. Matrícula de estudiantes con discapacidad egresados de su Institución en los últimos cinco años: _____

II. -CIFRAS SOBRE DISCAPACIDAD

7. Tipos de discapacidad y cifras

Tipo de discapacidad	Masculino	Femenino	Total
Sensorial visual			
Sensorial auditiva			
Motora (miembros inferiores)			
Motora (miembros inferiores y superiores)			
Trastornos del desarrollo (Síndrome de Asperger)			
Otra discapacidad (especifique)			
Total			
Curso académico (años o período lectivo)			

Nota: Escribir dentro de las casillas, el número de estudiantes con discapacidad en cada caso en particular.

III.- MARCO LEGAL Y POLÍTICAS PÚBLICAS

8. ¿En su Institución existe alguna normativa o reglamento interno que regule el ingreso y permanencia de estudiantes con discapacidad? Si No

9. Mencione las razones de la no existencia de una normativa o política interna que atienda la discapacidad en su Institución: _____

10. Mencione si en su Institución se han realizado medidas de acción positiva en lo referente a (marque todas las que apliquen):

Adaptación de las pruebas de ingreso Cuota de reserva de cupo
 Adecuación de los planes de estudio Adecuación de las evaluaciones
 Asesorías o tutorías para los estudiantes Planes de formación docente en atención a la
 discapacidad
 Planes de beneficios económicos o becas

Mencione otras medidas no contemplada entre las anteriores: _____

11. ¿Existe en su Institución un Programa o Servicios responsable del acceso, integración y atención al estudiante con discapacidad? Si No

Datos generales del Servicio:

Denominación del Servicio/Programa: _____

Año de comienzo del Servicio/Programa: _____

Responsable: _____

Dependencia jerárquica: _____

¿Existe voluntariado específico para personas con discapacidad? Si ___ No ___

¿Existen profesionales de atención a personas con discapacidad? Si ___ No ___

12. Cómo calificaría la eficacia o alcance de ese o esos Servicios o Unidades:

Excelente Buena Regular Deficiente

13. ¿Conoce alguna ley de su Estado que trate el tema de la discapacidad? Si No

14. ¿Conoce la Ley para personas con Discapacidad? Si No

15. ¿Conoce los Lineamientos para el pleno derecho a una educación superior con calidad?

Si No

16. ¿Su Institución ha firmado convenios con entidades públicas o privadas y/o con otras Instituciones nacionales o extranjeras para la atención o formación en el área de la discapacidad?

Si No

17. Si su respuesta es positiva, especifique el alcance de ese o esos convenios: _____

IV. - ACCESIBILIDAD

18. ¿Su Institución ha realizado modificaciones en el espacio físico o entornos para hacerla accesible a las personas con discapacidad?

Espacio /entorno	Número de medidas
Adaptaciones curriculares	
Entorno físico construido	
Entorno de las comunicaciones	
Entornos virtuales y tecnológicos	
Entornos deportivos	
Entornos culturales	
Otros entornos	

19. Si su respuesta a la pregunta 19 es negativa, mencione las razones por las cuales no se han realizado esas modificaciones: _____

20. ¿Existe en su Institución restricciones para el ingreso de personas con ciertas discapacidades a alguna o algunas de las carreras? Si No

A cuáles: _____

21. En una escala del 1 al 5, en la cual 1 significa *nada satisfactoria*, 2 *poco satisfactoria*, 3 *medianamente satisfactoria*, 4 *satisfactoria* y 5 *muy satisfactoria*. ¿Cómo calificaría su Institución en cuanto a la accesibilidad en cada uno de los espacios o entornos?

Espacio /entorno	1	2	3	4	5
Adaptaciones curriculares					
Entorno físico construido					
Entorno de las comunicaciones					
Entornos virtuales y tecnológicos					
Entornos deportivos					
Entornos culturales					
Otros entornos					

V. - INTEGRACIÓN

22. ¿Conoce si en su Institución los profesores han realizado modificaciones curriculares considerando la discapacidad particular de algún estudiante?

Si No

Explique: _____

23. ¿Conoce si en su Institución los profesores han realizado cursos de formación para la enseñanza a estudiantes con discapacidad?

Si No

Explique: _____

24. ¿Existe en su Institución alguna o algunas carreras que contemplen la presencia del tema de la discapacidad bien sea como asignatura obligatoria o como asignatura electiva? Si

25. Si su respuesta a la pregunta anterior es positiva, mencione el nombre de la o las asignaturas:

26. Programas de formación sobre el tema de la discapacidad en su Institución

Programa de formación	Nombre
Nivel Pregrado	
Nivel Post-grado	Nombre
Diplomado	
Especialización	
Maestría	
Doctorado	
Otro	

Nota: especifique en “Nombre” la titulación del programa.

27. ¿Existe en su Institución uno o más equipos de investigación sobre temas relacionados con la discapacidad?

Si No

28. Si su respuesta a la pregunta anterior es positiva, mencione las líneas de investigación planteadas por esos equipos: _____

29. ¿Existe una asociación de estudiantes con discapacidad en su Institución?

Si No

30. Si su respuesta a la pregunta anterior es positiva, mencione sus actividades: _____

31. Participación de estudiantes con discapacidad en actividades universitarias:

Actividad	Tipo de participación
Académicas	
Culturales	
Deportivas	
Co-gobierno (Centros de estudiantes, representaciones estudiantiles a Consejos de Escuelas, Facultades y Universitario).	
Otras actividades	

32. En una escala del 1 al 5, en la cual 1 significa *nada satisfactoria*, 2 *poco satisfactoria*, 3 *medianamente satisfactoria*, 4 *satisfactoria* y 5 *muy satisfactoria*. ¿Cómo calificaría su Institución en cuanto a Integración?

1 2 3 4 5

33. ¿Qué propuestas de acción tiene Usted, para garantizar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal de los estudiantes con discapacidad?

33.1 En relación a las pruebas de acceso y cuota de reserva de cupos para personas con discapacidad:

33.2 En relación a la accesibilidad de los entornos físicos y de comunicación:

33.3 En relación a las adaptaciones curriculares:

33.4 En relación a las actividades de extensión universitaria:

34. Otros elementos o ámbitos de discusión no contemplados en este cuestionario, y que usted considere de interés y quisiera añadir: _____

¡GRACIAS!

ANEXO 7

**NORMA VENEZOLANA: ACCESIBILIDAD DE LAS PERSONAS AL
MEDIO FÍSICO, ESPACIOS URBANOS Y RURALES. CRUCES
PEATONALES A NIVEL Y PUENTES PEATONALES
(2001)**

© FONDONORMA 2004 1

1 OBJETO

1.1 Esta norma establece los principios generales para el diseño, proyecto, construcción, remodelación y adecuación de edificaciones y el medio urbanístico en el ámbito nacional, para evitar las barreras físicas y que dichos espacios sean completamente accesibles y transitables con autonomía, comodidad y seguridad por las personas.

1.2 La adecuación de las edificaciones existentes anteriormente mencionada, involucra el estudio y/o proyecto a ser implementado conforme a criterios de funcionalidad y viabilidad técnicos y económicos.

2 REFERENCIAS NORMATIVAS

Las siguientes normas contienen disposiciones que al ser citadas en este texto, constituyen requisitos de esta

Norma Venezolana. Las ediciones indicadas estaban en vigencia en el momento de esta publicación. Como

toda norma está sujeta a revisión, se recomienda a aquellos que realicen acuerdos con base en ellas, que

analicen la conveniencia de usar las ediciones más recientes de las normas citadas seguidamente.

2.1 Normas Venezolanas

COVENIN 187:2003 Colores, Símbolos y Dimensiones de Señales de Seguridad.

COVENIN 3296:2001 Accesibilidad de las personas al medio físico. Símbolo de sordera e hipoacusia o dificultad de comunicación.

COVENIN 3297:2001 Accesibilidad de las personas al medio físico. Símbolo de ceguera y ambliopía.

COVENIN 3298:2001 Accesibilidad de las personas al medio físico. Edificios, espacios urbanos y rurales.

Señalización.

COVENIN 3330:1997(ISO 7239) Elaboración y principios para la aplicación de los pictogramas

destinados a la información al público.

COVENIN 3655:2001 Accesibilidad de las personas al medio físico. Edificios. Pasillos y galerías.

Características generales.

COVENIN 3656:2001 Accesibilidad de las personas al medio físico. Edificios. Rampas fijas.

COVENIN 3657:2001 Accesibilidad de las personas al medio físico. Edificios. Escaleras.

COVENIN 3658:2001 Accesibilidad de las personas al medio físico. Edificios. Equipamientos. Bordillos,

pasamanos y agarraderas.

COVENIN 3660:2001 Accesibilidad de las personas al medio físico. Espacios urbanos y rurales. Cruces

peatonales a nivel y puentes peatonales.

2.2 Otras normas

Hasta tanto sea publicada la norma venezolana correspondiente, debe consultarse la siguiente norma:

UNIT 1020:2001 Accesibilidad de las personas al medio físico. Edificios. Servicios sanitarios accesibles.

3 DEFINICIONES

Para los propósitos de esta Norma Venezolana se aplican las siguientes definiciones:

3.1 Accesibilidad

Es la condición de las edificaciones y su entorno urbano que garantiza y/o facilita a las personas su ingreso, el recorrido, su utilización y el egreso de las mismas en forma segura, autónoma y cómoda.

NORMA VENEZOLANA

ENTORNO URBANO Y EDIFICACIONES

ACCESIBILIDAD PARA LAS PERSONAS

FONDONORMA

2733:2004

(1ra Revisión)

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA 2 – Todos los derechos reservados

3.2 Accesibilidad Arquitectónica

La condición de las edificaciones que garantiza el acceso a todos los ambientes a las personas, sin obstáculos ni barreras, con seguridad y de manera cómoda.

3.3 Accesibilidad Urbana

La condición de los ambientes y entornos urbanos que garantiza el desenvolvimiento seguro, autónomo y cómodo de las personas en ellos.

3.4 Adecuación Urbanística

Es aquella que establece los requisitos mínimos del diseño y la modificación de las obras urbanas existentes para que sean accesibles a las personas.

3.5 Ayudas Técnicas

Son equipos, aparatos, herramientas o instrumentos de origen tecnológico que permiten con su uso, el desenvolvimiento, la integración y la participación de las personas en los ámbitos familiar y social con comodidad y seguridad.

3.6 Barreras Físicas

Todos aquellos obstáculos físicos, infranqueables, que limiten o impidan el normal desenvolvimiento o uso de los bienes y servicios por las personas.

3.7 Barreras Arquitectónicas

Barreras físicas en las edificaciones que dificulten, limiten o impidan el desenvolvimiento y uso seguro, autónomo, normal y cómodo de las personas en ellos.

3.8 Barreras Urbanísticas

Barreras físicas en los ambientes y entornos urbanos, que dificultan, limitan o impidan el desenvolvimiento y uso seguro, autónomo, normal y cómodo de las personas en ellos.

3.9 Código de alerta

Sistema de signos o señales que advierten la cercanía de algún obstáculo existente en edificaciones, ambientes o entorno urbano.

3.10 Discapacidad

Término genérico que incluye déficit, limitaciones en la actividad y restricciones de participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y sus factores ambientales.

3.11 Persona con Discapacidad

Persona que presenta limitación en sus actividades, restricciones de participación, como consecuencia de alteraciones de las estructuras y/o funciones corporales o condiciones de salud diferentes.

3.12 Persona con Movilidad Reducida y/o comunicación reducida

Aquella persona en la cual se encuentren diversos factores que limitan la movilidad y comunicación en el medio físico, entre ellos: mujeres embarazadas, obesos, convalecientes, adultos mayores, personas con cargas físicas, entre otros.

3.13 Símbolo (pictograma)

Imagen perceptible sensorialmente, reproducida por medio de dibujo, impresión o cualquier otra técnica

(Braille, texturas y relieves), destinada a transmitir un mensaje y/o información dado.

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA – Todos los derechos reservados 3

3.14 Transitabilidad

Característica de las vías de circulación en las edificaciones y en los espacios urbanos, que permiten el libre tránsito de las personas con seguridad y comodidad.

3.15 Edificaciones privadas de uso público

Son edificaciones de propiedad privada pero destinadas al uso público tal es el caso de comercios, oficinas, centros educativos y/o recreativos (teatros, cines y salas de espectáculos), clubes, asistenciales, entre otras.

Toda edificación privada de uso público, debe cumplir con los requisitos mínimos establecidos en la presente norma.

4 REQUISITOS

4.1 EN EL ENTORNO URBANO

4.1.1 Pasos peatonales

Cuando las calles o avenidas presenten islas o jardineras, deben conservarse pasos peatonales con ancho

mínimo de 1,60 m en una línea de continuidad en relación con las rampas de acceso a ambas aceras. (Véase figura 1). Aplican las estipulaciones contenidas en la Norma Venezolana COVENIN 3660

4.1.2 Aceras

4.1.2.1 Las aceras deben tener un ancho mínimo libre, sin obstáculos, de 1,60 m. Ningún elemento (publicitario, postes o sus tensores, cabinas telefónicas o cabinas de distribución de redes en general, cestas o recolectores de basura, kioscos, dispositivos de medición de servicios públicos en sus respectivas cajas, tanquillas, etc.; jardineras adosadas a muros o paredes, salientes de edificaciones, ventanas y puertas, rejas de ventanas y de puertas, escaleras o similares) podrá ser ubicado sobre el espacio libre indicado.

Nota 1. Se recomienda que en aquellos lugares en los cuales no sea conveniente adoptar la dimensión del ancho libre especificado en el punto precedente, especialmente cuando se trate del “casco histórico”, estudiar la viabilidad apropiada.

4.1.2.2 Pendiente transversal y longitudinal máxima hasta 2%.

4.1.2.3 No debe existir descarga de aguas de lluvia, ni drenajes directamente sobre las aceras.

4.1.2.4 En caso de instalaciones de servicios públicos que se requieran cruzar sobre la acera, la altura mínima del borde inferior de cualquier parte, pieza o elemento que sea cruzado sobre la acera no será inferior de 3 m.

4.1.2.5 Los semáforos o postes que sostengan estos dispositivos deben colocarse en las esquinas, sobre el espacio comprendido entre las dos rampas de acceso a la acera. En este mismo espacio deben ubicarse postes de servicio eléctrico, cestas o recipientes de basura, elementos publicitarios y cabinas telefónicas.

4.1.2.6 Pavimentos

a) La superficie de los pavimentos de las aceras debe ser uniforme, exenta de irregularidades y antirresbalante.

b) Si el pavimento no fuera continuo, las juntas no deben ser mayores de un centímetro, ni tener una profundidad superior a cinco milímetros.

c) Si por razones del contexto urbano en cascos históricos, las aceras están recubiertas con piezas cuya junta supera un centímetro, se debe colocar convenientemente una franja de paso continua (o con juntas menores) de, al menos, 85 cm. de ancho.

d) En los bordes de las aceras y particularmente, en los cruces en las esquinas, la superficie de los

pavimentos debe contener un Código de Alerta indicado mediante un cambio de textura en el

acabado, de 1 m de largo

4.1.2.7 Tapas de partes, piezas o dispositivos de instalaciones de servicios públicos

Las tapas metálicas, las de cemento u otro material colocadas sobre las aceras, deben quedar en su

superficie a ras del pavimento. Las rejillas en las tapas de tanquillas o cajones no podrán tener separaciones

superiores a 1 cm. (Véase figura 2).

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA 4 – Todos los derechos reservados

4.1.2.8 Rampas en aceras (véase figura 3).

a) En los accesos a las edificaciones que no estén al nivel de las aceras, así como en los cruces de una

acera a otra en las esquinas deben colocarse rampas, cuyo diseño se especifica en la Norma COVENIN 3656.

b) Las rampas de acceso a los estacionamientos o casos similares, no deben formar parte de las aceras.

c) De acuerdo al ancho de acera se debe emplear el diseño de rampa conforme a la figura 3.

4.1.2.9 Rampas de circulación

En las aceras y en los corredores de uso público, cuando se presenten desniveles considerables, además de

las escaleras se dispondrán rampas y plataformas de descanso que faciliten la circulación de personas en

sillas de ruedas (véase 4.1.1).

a) Ancho de rampas: 1,25 m. En casos de modificaciones y /o remodelaciones de las existentes, se

admite un ancho mínimo de 0,90 m

b) El diseño de las rampas debe ser conforme a lo establecido en la norma COVENIN 3656

4.1.3 Señalización de accesibilidad

4.1.3.1 A fin de orientar y facilitar la transitabilidad de las personas en el medio urbanizado y las

edificaciones, se deben colocar señales conforme a lo dispuesto en las Normas COVENIN 187, COVENIN

3330, COVENIN 3296, COVENIN 3297 y COVENIN 3298 (véanse figuras 4, 5, 6 y 7).

4.1.3.2 En los accesos a las edificaciones y en los distintos espacios de la urbanización en las cuales se

hayen dispuestos facilidades de accesibilidad y la transitabilidad de las personas conforme a la presente

norma, se deben colocar en sitios visibles el símbolo internacional de accesibilidad (véase figura 4)

4.1.3.3 El símbolo internacional de accesibilidad citado en el punto anterior debe ser presentado en formato

rectangular, fondo color azul pantone 294 y la figura en color blanco.

4.1.3.4 La señalización de los cruces peatonales y en los bordes debe incluir un código de alerta en el

pavimento de la acera (véase 4.1.2.7 d), de modo que éstos sean percibidos por las personas con visión

disminuida mediante el uso del bastón. Como ejemplo, a título informativo véase Anexo B.

4.1.4 Estacionamientos

En todo estacionamiento de uso público se deben disponer puestos para estacionar vehículos conducidos o

que transporten personas con movilidad reducida, según se establece en la Tabla 1.

4.1.4.1 Dimensiones y ubicación de puestos

Los puestos establecidos en la Tabla 1 deben tener un ancho mínimo de 3,65 m y deben estar ubicados lo

más próximo al medio transitable peatonal (véase figura 8).

4.1.4.2 Señalización de puestos

Los puestos establecidos en la Tabla 1 deben estar claramente indicados mediante el símbolo internacional

de accesibilidad (Fig. 4), en el pavimento con pintura anti-resbalante, así como en cartel colocado frente a

cada uno de los puestos a los se hace referencia (véase figura 9), cuyas medidas no deben ser menores a 30

x 45 cm. y ubicado a una altura no mayor de 1,80 m ni menor de 1,00 m, esto, entre el nivel del piso y la parte

superior del cartel. Conforme a lo dispuesto en la Norma COVENIN 187.

4.2 EN LAS EDIFICACIONES

4.2.1 Accesos

En los accesos a las edificaciones deben disponerse rampas conjuntamente con escaleras en los desniveles

entre la acera y la edificación a nivel de planta baja, e internamente en ésta última hasta los medios de

circulación vertical. Para el diseño de las rampas véase norma COVENIN 3656.

4.2.2 Pasillos

En los pasillos de las edificaciones deben observarse las siguientes especificaciones:

a) Pasillos bien iluminados natural y/o artificialmente.

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA – Todos los derechos reservados 5

b) Ancho libre de los pasillos mínimo 1,50 m

c) En los extremos de los pasillos debe preverse el giro de una persona en silla de ruedas, para lo cual en

cada extremo de pasillo se debe disponer un diámetro libre mínimo 1,50 m

d) Zócalos de $h = 30$ cm, en las paredes de los pasillos.

e) Para transitar las diferencias de nivel deben colocarse rampas.

f) Los pasillos deben contar con luces de emergencia con energía propia para casos de apagones o

siniestros.

g) La superficie de los pisos debe ser lisa y antirresbalante, y se debe colocar cambios de textura y/o color

como código de alerta en los ingresos a espacios, inicio y terminaciones de rampas, de escaleras,

bordes, balcones, etc.

h) Debe evitarse el uso de alfombras sueltas y de pelo largo. De ser necesaria la colocación de alfombras, éstas deben ser de pelo corto y adherido al sustrato duro, cuidando que los bordes queden bien fijados al piso.

i) Otras especificaciones distintas a las indicadas véase norma COVENIN 3655

4.2.3 Escaleras

a) Las escaleras de uso público deben tener un ancho mínimo de 1,20 m. (véase figura 10)

b) La superficie de la huella debe ser antirresbalante y señalar el borde de la misma.

c) Peldaños entre 28 y 32 cm. de huella y entre 14 y 18 cm. de contrahuella, sin salientes.

d) En las construcciones nuevas, la primera y la última huella deben quedar a nivel con los pisos que conectan.

e) La contrahuella debe ser llena (no vacía) con tope para el pie del usuario.

f) Deben disponer de pasamanos en toda su longitud, en ambos sentidos de circulación, a una altura entre 80 cm y 90 cm, medidos desde la superficie del piso. Su extensión no debe ser menor de 30 cm

sin que por ello se constituyan en obstáculos, en cuyo caso, se extenderán no más allá de la línea de continuidad de los tabiques o paredes del nivel correspondiente (véase figura 11).

g) Otras especificaciones, distintas a las indicadas, véanse en Norma COVENIN 3657 y COVENIN 3658.

h) Deben estar debidamente señalizadas (véanse Normas COVENIN 187 y COVENIN 3298)

4.2.4 Barandas en rampas y escaleras

Cuando sean necesarias para la seguridad de las personas, ante el peligro de caída por ausencia de paredes

laterales, deben disponerse barandas firmes en rampas y/o escaleras cuya altura del pasamanos se ubique

entre 80 y 90 cm., capacidad de carga ≥ 150 kgf., y distanciamiento entre barras ≤ 15 cm al menos en un

sentido (véase figura 12). La superficie de sujeción por los usuarios (ver figura 13), debe tener las mismas

características que los pasamanos (4.2.3 apartes e) y f).

4.2.5 Puertas

En aquellos ambientes separados mediante puertas, en cualquier tipo o modalidad, debe preverse el paso a

personas en sillas de ruedas.

4.2.5.1 En las edificaciones de uso público

a) Las puertas de una sola hoja deben tener un ancho mínimo de 90 cm.

b) En las puertas de dos hojas al menos una de ellas debe tener ancho mínimo 90 cm.

c) Los sistemas manuales de apertura y cierre de puertas deben ser de tipo palanca y colocados a una altura de 90 cm sobre el nivel del piso.

d) Los umbrales de las puertas estarán preferentemente nivelados a ras con el resto del piso; de no ser

posible, el umbral se biselará con una altura máxima de 1 cm, como se indica en la figura 14.

e) No deben instalarse puertas giratorias en pasillos de uso público.

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA 6 – Todos los derechos reservados

4.2.5.2 En unidades de vivienda

El acceso principal de la vivienda así como al de las salas de baño con acceso para una persona en silla de ruedas, no deben ser menores de 90 cm.

4.2.6 Puntos de control

En aquellos sitios donde se establezcan puntos de control, debe preverse al menos uno con un ancho mínimo de 90 cm., que no obstaculice el paso de una persona en silla de ruedas (ver figura 15).

4.2.7 Ascensores

4.2.7.1 En las edificaciones de uso público los ascensores deben contar con los siguientes dispositivos y facilidades:

a) Plataforma de cabina con dimensiones mínimas de 1,00 m de ancho por 1,25 m de largo y altura de 2,10 m

b) Las puertas del ascensor con apertura en ancho libre mínimo de 0,90 m. y altura mínima 2 m. (ver figura 16)

c) Ningún botón del panel de control debe estar situado a una altura superior de 1,20 m. del nivel del piso.

d) Los botones de emergencia y parada deben estar situados en la parte inferior del panel de control.

e) Los botones del panel de control, así como los de llamada en cada nivel deben estar demarcados con el sistema Braille.

f) Pasamanos en los cerramientos fijos tal como se especifica en 4.2.3 e) y f)

g) Dispositivos auditivos y luminosos, que orienten a las personas sobre la proximidad del piso a arribar o sobre el cual se encuentran.

4.2.7.2 En las edificaciones de uso público de más de un nivel debe instalarse al menos, un ascensor.

Opcionalmente, se deben disponer rampas conforme a las especificaciones de la Norma COVENIN 3656.

4.2.8 Servicios sanitarios

Cada sala de servicios sanitarios de uso público, así como, al menos una, de las salas de baño en las unidades de vivienda, deben ser accesibles a una persona en silla de ruedas, de manera que su ocupante

entre en el recinto, cierre la puerta, se dirija desde una posición frontal y/o lateral a las piezas sanitarias y pueda mantenerse en privado.

4.2.8.1 Señalización

En las entradas a los servicios sanitarios de uso público así como en las de cada recinto privado accesible a una persona en silla de ruedas dentro de dichos servicios sanitarios, debe colocarse el símbolo internacional de accesibilidad (véase figura 4).

4.2.8.2 Lavamanos

Los lavamanos deben estar libres de obstáculos en su parte inferior, a excepción de las tuberías correspondientes, permitiendo su uso a personas en silla de ruedas. La altura del borde inferior o de cualquier otro accesorio (Ej. Empotrado) debe estar entre 70 cm y 75 cm. Al menos un grifo de los lavamanos debe ser de tipo palanca (véase figura 17, tomada de la norma UNIT 1020).

4.2.8.3 Barras de sostén

Dentro de cada recinto privado accesible a una persona en silla de ruedas, deben colocarse barras de sostén ubicadas en las paredes adyacentes, separadas de éstas 5 cm, a una altura entre 80 cm y 90 cm sobre el nivel del piso. Dichas barras deben tener un diámetro entre 3 cm y 5 cm, soportar sin doblarse ni desprenderse una fuerza de 150 kgf. (véase figura 18).

4.2.8.4 Accesorios sanitarios

Los accesorios sanitarios tales como dispensador de jabón, secador de manos, dispensador de toallas u otros, deben ubicarse a una altura máxima de 1,00 m sobre el nivel del piso (véase figura 19).

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA – Todos los derechos reservados 7

4.2.8.5 Escusados en baños de uso público

a) El recinto utilizable por la persona en silla de ruedas se ubicará lo más lejos posible de la entrada principal del sanitario.

Nota 2. En aquellas edificaciones donde técnicamente no sea viable modificar un baño de tal modo que se satisfaga el punto precedente, y a los fines de adecuar dicho baño para facilitar su uso por una persona en silla de ruedas, el recinto privado dispuesto para estas personas se podrá ubicar lo más cerca posible del acceso al sanitario.

b) Las dimensiones mínimas del recinto privado deben ser 1,75 m de ancho por 1,55 m de largo.

c) La puerta del recinto deben tener un ancho mínimo de 90 cm. con apertura hacia afuera del recinto.

d) Se debe prever un espacio lateral para transferencia desde la silla de ruedas al WC, cuyas dimensiones mínimas deben ser 1,20 x 0,80 m (véase Fig. 20)

e) Debe disponerse un espacio de giro y maniobra entre las piezas y las puertas de 1,5 m de diámetro.

Cuando se trate de espacios a remodelar se debe procurar sea posible el giro de al menos 1,2 m de diámetro (véase Fig. 20)

4.2.8.6 Urinarios

En cada sala de servicios sanitarios de uso público para varones, al menos uno de los urinarios debe cumplir las siguientes especificaciones:

- a) La distancia entre el borde superior de los urinarios y el piso no debe exceder 45 cm
- b) En urinarios colgados a la pared se deben instalar barras de sostén a cada lado del artefacto sanitario.

Un extremo de cada barra se debe fijar al piso y el otro, a la pared (véase figura 21).

4.2.8.7 Duchas

- a) En las duchas los grifos deben ser, preferiblemente, tipo palanca.
- b) Se recomienda la instalación de regaderas tipo teléfono.
- c) El espacio del sector de la ducha, debe ser suficiente de modo que una persona sentada en una silla pueda practicar su higiene con comodidad.
- d) Deben instalarse barras de sostén en las paredes adyacentes con las mismas especificaciones dadas en 4.2.8.3

e) En los sectores de ducha dispuestos para el uso de personas con discapacidad no se deben colocar

brocales ni ningún otro tipo de obstáculos en el piso.

f) El acceso a la ducha debe ser sin desniveles, con pendiente suave hacia el drenaje.

g) Piso antirresbalante.

4.2.9 Ventanas, controles y accesorios en general

4.2.9.1 Las cerraduras de ventanas, controles y accesorios que puedan ser manipulados por los usuarios, se

deben colocar a una altura comprendida entre 0,50 m y 1,20 m.

4.2.9.2 En aquellos ambientes de permanencia prolongada por las personas, el borde inferior de las ventanas

no debe superar 90 cm por encima del nivel del piso.

4.2.10 Tomas de electricidad, de comunicaciones e interruptores de circuitos de iluminación.

a) La altura de las tomas de electricidad y de comunicaciones debe situarse entre 75 cm y 90 cm por encima del nivel del piso .

b) La altura de los interruptores de los circuitos de iluminación debe situarse entre 90 cm y 110 cm por encima del nivel del piso.

4.3 OTROS INMUEBLES (espacios abiertos urbanizados y edificaciones)

Aplican las especificaciones de los apartados 4.1 y 4.2 según se trate, y las siguientes, particulares para

conjuntos de edificaciones, áreas verdes, facilidades, construcciones exteriores.

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA 8 – Todos los derechos reservados

4.3.1 Plazas y parques

- a) En las caminerías de plazas y parques, deben existir rampas para superar desniveles u obstáculos con proximidad no mayor de 2 m., en tal caso, las especificaciones de dichos elementos se prescriben en la Norma COVENIN 3656.
- b) En las rampas no continuas, las juntas no deben ser mayores de 1 cm.
- c) En aquellas rampas y escaleras en las cuales exista potencial peligro de caída, se deben colocar barandas (véase apartado 4.2.4)
- d) Los bancos deben tener brazos firmes en los extremos, con agarraderas de ancho o diámetro no menor de 3,5 cm.

4.3.2 Centros culturales, de entretenimiento y salas de espectáculos públicos

4.3.2.1 En lugares de esparcimiento y recreación cerrados tales como teatros, cines, auditorium, o en las graderías de instalaciones deportivas, entre otros, se deben reservar y demarcar lugares para la ubicación de personas en sillas de ruedas de acuerdo a lo especificado en la tabla 2.

4.3.2.2 Las personas en sillas de ruedas deben ser ubicados sobre zonas horizontales, sin obstruir el tránsito en los pasillos ni puertas y cerca de las entradas o salidas principales, tal como se muestra en la figura 22. La situación de los lugares indicados debe permitir una buena visión hacia el área donde se presenta el evento (véase figura 23).

Nota 3. Se recomienda la disposición de espacios libres dobles (es decir, un espacio libre sin butaca y el otro con ella) para el uso de una persona en silla de ruedas y su acompañante, o bien, dos espacios libres contiguos para personas en sillas de ruedas con acompañantes a ambos lados. Véase Figura 22.

5 PICTOGRAMAS

5.1 Los pictogramas que deben emplearse para señalización conforme a esta norma son:

- a) Persona con discapacidad motora (Símbolo Internacional de Accesibilidad), Figura 4
- b) Persona con discapacidad auditiva, Figura 5
- c) Persona con discapacidad intelectual, Figura 6
- d) Persona con discapacidad visual, Figura 7

BIBLIOGRAFÍA

ADAAG ADA Accessibility Guidelines for Buildings and Facilities U.S.A. Sept. 2002
 Consejo Nacional para la Integración de Personas Incapacitadas. CONAPI. Anteproyecto de Ordenanza sobre accesibilidad arquitectónica y urbanística para personas con discapacidad. Caracas. 2002.
 REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. ESTADO ZULIA. CONCEJO MUNICIPAL DEL MUNICIPIO MARACAIBO. Ordenanza N° 028 Extraordinaria del 02/06/2003. Estacionamientos Participaron en la elaboración de esta norma:

Bromberg, Dinah; Carruyo, Anile; Cedrés de Bello, Sonia; Corona, Herbert; Elorriaga, Miren; John, Yelitza;

Molina, Lenín; Mora, Consuelo del Valle; Pérez, Elizabeth; Rodríguez, Arístides; Velásquez, Pedro.

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA – Todos los derechos reservados 9

TABLA 1 Puestos para vehículos que son utilizados por personas con movilidad reducida (1), (4)

Uso de la edificación

Capacidad del estacionamiento (N° de puestos)

Puestos (mínimo) requeridos para vehículos utilizados por personas con movilidad reducida

Hasta 25 1

26 a 50 2

51 a 75 3

76 a 100 4

101 a 150 5

151 a 200 6

201 a 300 7

301 a 400 8

401 a 500 9

501 a 1000 2% del total

General

1001 en adelante 20+1 por cada 100 puestos sobre 1000

General (2) 10 % del total

Asistencial

Especializadas (3)

cualquiera

20 % del total

(1) Las islas de acceso adyacentes a los puestos debe tener 1.50 m ancho mínimo

(2) Hospitales, ambulatorios, centros asistenciales, etc.

(3) Tratamientos o Servicios para personas con movilidad reducida

(4) Fuente: ADA Accessibility Guidelines for Buildings and Facilities (ADAAG). U.S.A. Sept. 2002

Tabla 2 Espacios para personas en sillas de ruedas en salas y locales de entretenimiento, recreación y deportivos

Aforo N° de espacios Ubicación

En plateas de teatros, cines, similares - Mínimo 4 preferencial acorde con 4.3.2.2

En graderías de instalaciones deportivas, similares A 2% de A preferencial acorde con 4.3.2.2

Fuente: CONAPI. Anteproyecto de Ordenanza sobre accesibilidad arquitectónica y urbanística para personas con discapacidad. 2002

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA 10 – Todos los derechos reservados

FIGURAS

dimensiones en m

Figura 1 Pasos peatonales**Figura 2 Juntas entre tapas de servicios y el pavimento de aceras****FONDONORMA 2733:2004**

© FONDONORMA – Todos los derechos reservados 11

Figura 3 Rampas en aceras**FONDONORMA 2733:2004**

© FONDONORMA 12 – Todos los derechos reservados

Figura 4 Símbolo internacional de accesibilidad**Figura 5 Figura 6****Pictograma discapacidad auditiva Pictograma discapacidad intelectual****FONDONORMA 2733:2004**

© FONDONORMA – Todos los derechos reservados 13

Figura 7 Pictograma discapacidad visual

dimensiones en m

Figura 8 Puestos para vehículos utilizados por personas con discapacidad motora en estacionamientos públicos**FONDONORMA 2733:2004**

© FONDONORMA 14 – Todos los derechos reservados

dimensiones en m

Figura 9 Aviso de puesto reservado para vehículo que transporta persona con discapacidad**(detalle A de la Fig. 8)****Figura 10 Escaleras. Ancho mínimo y peldaños**

28 cm 3,8 cm

radio

11” min 1½” max

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA – Todos los derechos reservados 15

medidas en cm

Figura 11 Escalera con baranda y pasamanos**Figura 12 Baranda en rampa****Figura 13 Pasamanos**

80 – 90

14

14

14

14

14

14

> 32 32 32 32 32

30

> 30

30 cm

30 cm
 80 - 90 cm
 3,8 cm
 1¼” – 1½”
 1½”
 3,2 - 3,8 cm

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA 16 – Todos los derechos reservados

Figura 14 Umbrales de puertas

Figura 15 Puntos de control

dimensiones en m

Figura 16 Ascensores

Pasamanos

0,90 m
 1,00 m
 1,25 m
 1,20 m
 (máximo)

0,90 m

1,25 m

Pasamanos

Controles

UMBRAL BISELADO

1 cm

UMBRAL NIVELADO

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA – Todos los derechos reservados 17

dimensiones en m

Figura 17 Lavamanos (fuente: UNIT 1020:2001)

Figura 18 Barras de sostén

Barra de sostén

BARRA DE SOSTÉN

45 cm

80 – 90 cm

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA 18 – Todos los derechos reservados

Figura 19 Accesorios sanitarios

dimensiones en m

Figura 20 Distribución en baños públicos. Dimensiones mínimas de los recintos sanitarios

utilizables por personas en sillas de ruedas

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA – Todos los derechos reservados 19

dimensiones en m

Figura 20 (cont.) Distribución en baños públicos. Dimensiones mínimas de los recintos sanitarios

utilizables por personas en sillas de ruedas

Figura 21 Urinarios

EJE DEL
URINARIO
BARRA DE
SOSTÉN

30 cm

40 cm

80- 90 cm

30 cm

45 cm

BARRA DE SOSTÉN

MECANISMO DE FLUJO NO

OPERADO POR LOS PIES

NIVELADO CON

EL ACABADO

DE PISO

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA 20 – Todos los derechos reservados

Figura 22 Ubicación de personas en sillas de ruedas en salas de espectáculos públicos

Figura 23 Ubicación de personas en sillas de ruedas en graderías

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA – Todos los derechos reservados 21

ANEXO A

(INFORMATIVO)

DATOS ANTROPOMÉTRICOS

Figura A1

Ancho libre: 0,85 m

Ancho puerta: 0,90 m

Interruptor de pared

Salidas eléctricas

1.40 – 1.70 m

0.90 – 1.00 m

Altura promedio parado : 1.68 m

0.75 – 0.90

m

0.90 – 1.10

m

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA 22 – Todos los derechos reservados

Figura A2

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA – Todos los derechos reservados 23

Figura A3

Profundidad alcanzada : 0.30 m

Máx. alcance: 0.50 m

Altura repisa : 0.60

m

Prof. Mín. pies: 0.55 m
 Altura máx. muslo : 0.15 m
 Nalga - rodilla: 0.60 m
 Long. Máx. silla : 0.50 m
 0.08 m
 Altura asiento ojo : 0.50 m
 Altura silla : 0.40 m Asiento - hombro : 0.50 m
 Altura mesa : 0.70

m

Altura desde el piso sentado : 0.60 m
 Ancho total silla: 0.60 – 0.70 m
 Ancho de trabajo: 0.75 m
 Ancho libre puerta: 0.85 m
 Largo total silla : 1.10 – 1.25 m

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA 24 – Todos los derechos reservados

Figura A4

Altura alcanzada desde el piso: 1.45 m

Cabeza – piso: 1.30 m

Alcance lateral

máximo: 0.60 m

Fácil alcance

lateral : 0.45 m

0.20 m

0.25 m

Altura

mostrador : 0.80 m

Altura repisa : 1.30 m

Altura alcanzada: 1.60 m

1.20 m

Dial: 1.10 m

Dispensador: 1.00 m

Monedero: 0.90

Fuente de agua: 0.80

0.75 m

Máximo alcance

repisa baja: 0.40 m

Repisa

baja : 0.25 m

Espacio de trabajo:

1.10 m mín.

1.45 m para

giro de 360°

0.60 a 0.70 m

Altura alcanzada desde el piso 1.35 m

Delante máx. alcance 1.90 m

Delante fácil alcance 0.50 m

Altura máx. del lavamanos : 0.85 m

Altura mesa : 0.80 m

0.50 – 0.60

m

0.25 m

Drenaje

1.10 a 1.25 m

Altura de pierna : 0.65 m

Altura brazo – silla: 0.75 m

Altura asidero : 0.90 - 1.00 m

Altura piso – hombro: 1.00 m

Altura piso – cabeza: 1.30 m

FONDONORMA 2733:2004

© FONDONORMA – Todos los derechos reservados 25

Anexo B

(Informativo)

Señalización en pisos y/o aceras para personas con visión disminuida o nula

FONDONORMA 2733:2004

PRÓLOGO

La presente Norma sustituye totalmente a la norma **2733:1990 Proyecto, construcción y adaptación de edificaciones de uso público accesibles a personas con impedimentos físicos**, fue

revisada de acuerdo a las directrices del Comité Técnico de Normalización FONDONORMA CT 3

Construcción, por el Grupo de Trabajo **GT Accesibilidad** y aprobada por FONDONORMA en la reunión

del Consejo Superior N° **2004-12** de fecha **15/12/2004**.

En la revisión de esta norma participaron las siguientes entidades: Cámara Venezolana de la

Construcción - CVC; C. A. Metro de Caracas; Cámara Venezolana de la Industria de Ascensores - CAVIA;

Consejo Nacional para las Personas Incapacitadas – CONAPI; Defensoría del Pueblo; Fondo Nacional de

Transporte Urbano – FONTUR; Instituto Nacional de Geriátría y Gerontología – INAGER; La Universidad

del Zulia – LUZ (Facultad de Arquitectura y Diseño; Facultad de Ingeniería); Ministerio de Educación,

Cultura y Deportes; Ministerio de Infraestructura - MINFRA; Universidad Central de Venezuela – UCV

(Facultad de Arquitectura y Urbanismo; Instituto de Desarrollo Experimental de la Construcción IDEC).