

Competencias de los profesores para la atención de los estudiantes con discapacidad en la Facultad de Bellas Artes - Universidad de Panamá

Pág. 231 - 243

* Nuria Araguás

** Ella Ponce
Uribe

*Consejo de Rectores de
Panamá. Albrook, Ciudad
de Panamá.
araguas_nuria@yahoo.com

** Universidad de Panamá
Facultad de Bellas Artes.
promixturas@gmail.com

Fecha de entrega:
agosto 2020

Fecha de aceptación:
diciembre, 2020

Resumen

Este estudio indaga sobre la atención a los estudiantes con discapacidad en educación superior, realizado en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá.

El tipo de investigación es descriptiva y exploratoria; a partir de una muestra de 30 profesores (30.6% de la población de la facultad) y 11 estudiantes (100%) con discapacidad física, sensorial y trastorno mental encontrados en las carreras de Bellas Artes con especialización en Música y Artes Visuales. Se trabajó en base a encuestas aplicadas a profesores y estudiante con discapacidad utilizando una escala de Likert.

Los resultados indican que los profesores no se sienten preparados para la atención de los estudiantes con discapacidad, existe una aceptación pasiva en dedicar parte de su tiempo en ajustar el currículum y se perciben dificultades para hacerlo.

Como conclusión se considera necesario el desarrollo de estrategias institucionales, orientadas a facilitar el desarrollo de competencias docentes desde lo actitudinal para la educación inclusiva, que garantice los aprendizajes significativos en los estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: Actitudes, competencias, discapacidad, equiparación de oportunidades, inclusión, universidad inclusiva

Competences of teachers for the care of students with disabilities at the Faculty of Fine Arts at the Panama University.

Abstract

In this study, we look into the care and attention provided to students with disabilities in higher education, based on the case of the Faculty of Fine Arts of the University of Panama. The type of research is descriptive and exploratory; from a sample of 30 professors (30.6% of the faculty population) and 11 students (100%) with physical, sensory and mental disabilities found in the Fine Arts majors with a specialization in Music and Visual Arts. It was based on surveys applied to teachers and students with disabilities using the Likert scale.

The results indicate that teachers do not feel prepared for the care of students with disabilities. There is a passive acceptance of dedicating part of their time to adjust the curriculum and difficulties are perceived to do so.

In conclusion, the development of institutional strategies is considered necessary, aimed at facilitating the development of teaching competencies from the attitudinal point of view for inclusive education, which guarantees meaningful learning in students with disabilities.

Keywords: Attitudes, competencies, disability, equalization of opportunities, inclusion, inclusive university.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se propuso conocer si los docentes cuentan con las competencias para la atención de estudiantes con discapacidad y el apoyo que la universidad brinda para asegurar la inclusión equitativa. Toma como espacio de análisis la Facultad Bellas Artes de la Universidad de Panamá, dado que es una de las facultades con mayor matrícula de estudiantes en situación de discapacidad.

La educación inclusiva es un principio general, que debe guiar la política y las prácticas educativas en todos los niveles de la educación reglada y no reglada (educación informal) del país, comenzando por el hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento para una sociedad más justa y equitativa. (Buitrago et al 2014).

Por tanto, una universidad inclusiva es aquella que da la bienvenida a la diversidad, como actitud y valor en alza (Muntaner, 2010). Su principal foco es la atención a la diversidad de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios), entendiendo diversidad como un espectro amplio que contribuye a la equidad a partir de la aceptación de la amplia gama en que las personas son diferentes. (Buenestado et al., 2017).

En este sentido, los Objetivos del Desarrollo del Milenio (2015), proponen la igualdad de oportunidades y una educación inclusiva de calidad por lo que la República de Panamá en la Ley 15 de 31 de mayo de 2016, aborda esta temática y promueve la equiparación de oportunidades entendida como:

Proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad, incluyendo el medio físico e intelectual, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la información, la comunicación, la vida cultural y social, las instalaciones deportivas y de recreo y demás se hacen accesibles para todos. (Ley 15 de 31 de mayo, 2016, art. 3).

El desarrollo de la educación inclusiva en instituciones de educación superior exige actuaciones en dos dimensiones: en cuanto a la de creación de culturas inclusivas, que implica el establecer valores y actitudes inclusivas vinculadas a la consideración de la diversidad como un hecho valioso y guía de la toma de decisiones; y la de elaboración de las políticas inclusivas, que supone la transformación de la universidad a nivel organizativo y curricular, para así aumentar la participación activa y el progreso de los miembros de la comunidad. (Ainscow et al., 2006)

Lo anterior supone para el sistema educativo, el establecimiento de acciones institucionales tendientes a asegurar las condiciones físicas, normativas y curriculares que aseguren la eliminación de las formas de exclusión y discriminación, la participación plena de las personas, así como el acceso, permanencia y promoción de la educación entre otros.

La Universidad de Panamá, en 2011 crea la Oficina de Equiparación de Oportunidades, mediante Resolución N°15-11-SGP. Esta oficina posee un nivel asesor, con dependencia jerárquica y adscrita al nivel del despacho superior. Su función primordial es gestionar y poner en marcha programas, planes y proyectos que promuevan la inclusión social de las personas con discapacidad en la familia universitaria.

La situación de la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad en la Universidad de Panamá, evidenció que:

Existe un desfase entre la demanda de las personas con discapacidad que llegan al sistema de educación superior con respecto a la formación docente para la atención de sus necesidades, lo que incide desfavorablemente en la calidad de la enseñanza que se ofrece a los estudiantes con discapacidad. (Velasco, 2012, p. 107).

El papel del profesorado implica compromiso, afecto, y conocimiento de la didáctica de la asignatura impartida, por lo tanto, la formación del profesorado requiere contextos por encima de las formas tradicionales. (Repositorio Temático de la Red CDPD, 2014).

Particularmente en lo que respecta a la educación superior, Álvarez y Rodríguez (2015), indican que son múltiples factores los que intervienen para garantizar la inclusión; sin embargo, uno de los aspectos más influyentes es la actitud que presentan los docentes

universitarios hacia los estudiantes con discapacidad, concibiendo este constructo como una predisposición aprendida para responder consistentemente de modo favorable o desfavorable hacia el objeto de la actitud.

Esta realidad preocupa dado que la formación del profesorado es de vital importancia, si se desea brindar una educación inclusiva de calidad. Sobre esto, Durán y Giné (2012) destacan la urgencia de la formación para el nuevo rol del profesor tutor, así como del profesor de apoyo, además del reto que tienen los sistemas educativos, desde lo político, social y curricular, para lograr disminuir la exclusión y responder a la diversidad de necesidades.

Es necesario asegurar el desarrollo de actitud docente para la educación inclusiva, esto es desde lo psicológico en tres dimensiones: cognitivo (creencias, ideas, modos de percibir relacionados con las situaciones consideradas), lo afectivo (valoraciones positivas o negativas y sentimientos de agrado o desagrado en dichas situaciones dimensionales) y lo conductual (predisposición o tendencia a manifestar una gama más o menos coherente y redundante de conductas en situaciones similares). (Lescano, 2007).

En ese mismo sentido, (Bourdieu, 1999) indica que, para la atención de estudiantes con discapacidad, es necesario asumir una actitud en igualdad de trato y ajustes para con las personas, sobre todo en el aspecto educacional, donde los pares semejantes son sujetos socializados, poseedores de capitales culturales, altos, medianos y bajos.

Para dar cuenta de ello, se entiende la actitud en un sujeto social, como las reacciones y argumentaciones, así como las valoraciones efectuales (subjetivos) sean ellas favorable o desfavorable hacia alguien o algo. Este efecto psicosocial y cultural humano, se manifiesta en las creencias, los sentimientos o el comportamiento deliberado hacia otros pares semejantes. (Myers, 2000)

Por otro lado, De la Rosa, considera que son diez las “capacidades para la atención de estudiantes con discapacidad, que el docente debe poseer: la reflexión, mediación, la gestión de situaciones diversas de aprendizaje en el aula, tutorías y de mentorías, promover el aprendizaje cooperativo” (2010, p. 137).

El docente también debe adquirir capacidades comunicativas y de interacción con un enfoque globalizador y metacognitivo para enriquecer las actividades de enseñanza-aprendizaje, y motivar e implicar al alumnado con metodologías de proyecto, planificando su mejora continua.

Otro aspecto de importancia es lo relacionado con **las adaptaciones curriculares**, que suponen la toma de decisiones para el logro de la estrategia de enseñanza, esto con el fin de promover la participación de los estudiantes con discapacidad. Lo anterior implica así mismo, las adecuaciones metodológicas, que deben gestionarse en el aula inclusiva, lo cual requiere la definición de competencias básicas para todos, con distinto nivel de consecución y la diversificación de actividades y estrategias con diferentes grados de ayudas. En esto es importante considerar la evaluación psicopedagógica periódica y contextualizada, intentando ser lo menos restrictiva posible. (Durán y Giné, 2012).

Finalmente, otro factor de importancia se refiere a las facilidades de infraestructura, mobiliario y equipo que, para estudiantes con discapacidad, brinda la institución educativa.

METODOLOGÍA

Esta investigación es del tipo descriptiva y exploratoria y se centra en la Universidad de Panamá, Facultad de Bellas Artes, específicamente en el Campus Harmodio Arias Madrid (Ciudad de Panamá) y los Centros Regionales Universitarios de Colón, Coclé y Veraguas; durante el primer semestre académico del año 2019.

La muestra representativa, se estableció de la siguiente manera. Ver Tabla 1.

- Profesores: de un total de 98 profesores (as), se seleccionó una muestra de 30,6% (30 profesores), los cuales brindan servicios educativos tanto en el Campus Harmodio Arias Madrid, así como en los Centros Regionales Universitarios. Trece de los docentes pertenecen a la Escuela de Música, 6 a la Escuela de Teatro, 6 a la Escuela de Danza y 5 a la Escuela de Artes Visuales. Los docentes en su mayoría son tiempo parcial y con pocos años de servicios académicos (1 – 9 años)

- Estudiantes con discapacidad: Se trabajó con el 100% de los estudiantes, 11 en total; de los cuales 8 están registrados en la Facultad, en la base de datos de la Oficina de Equiparación de Oportunidades, y 3 estudiantes adicionales, que por alguna razón no se mantenían registrados.

Tabla 1

Total de individuos y selección de la muestra. Facultad de Bellas Artes - Universidad de Panamá. Cohorte Académico 2019. I Semestre.

Grupo de estudio	Total individuos	Muestra	
		Cantidad	%
	163	63	39%
Profesores(as)	98	30	30.6%
Estudiantes con discapacidad	11	11	100%

Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar que de los 11 estudiantes que participaron en el estudio, seis (6) estudian en el Campus Harmodio Arias Madrid, tres (3) en el Centro Regional Universitario de Coclé, uno (1) en el Centro Regional Universitario de Colón y uno (1) en el Centro Regional de Veraguas. Los mismos cursan estudios en las carreras de Música, seis (6) y Artes Visuales cinco (5).

En cuanto a las discapacidades que presentan: siete (7) tienen discapacidad sensorial, uno (1) con discapacidad física y tres (3) tienen trastornos mentales. En su mayoría son del sexo masculino, no laboran y se encuentran en el rango de edad de 17 – 29 años.

En cuanto a los instrumentos, en el caso de los profesores, se aplicó una encuesta de 30 preguntas, considerando las tres dimensiones básicas de las actitudes docentes que se relacionan con la actitud: cognitiva, afectiva y conductual; las adecuaciones curriculares y metodológicas, así como las facilidades para estudiantes con discapacidad (infraestructura, accesibilidad y modificaciones).

- 10 preguntas se orientan a la dimensión **afectiva**, donde se midió la sensibilización y aceptación del profesor para la atención de los estudiantes con discapacidad, su disposición de adecuar el currículo y metodologías en su programa de estudio, y la dedicación de tiempo para hacerlo;
- 10 preguntas orientadas a la dimensión **cognitiva**, donde se midió el conocimiento sobre la discapacidad, tipos de discapacidad, la Normativa y Ley de Equiparación de Oportunidades para ser una universidad inclusiva, sobre cómo ajustar el currículo e identificar las facilidades con las que cuenta la Facultad,
- y 10 preguntas para la dimensión **conductual**, la relación profesor-estudiante con discapacidad y el resto de los compañeros, y si se cuenta con la preparación para un tratamiento adecuado de los estudiantes con discapacidad.

En el caso de los estudiantes con discapacidad, se utilizó también un instrumento tipo encuesta con 15 preguntas, orientadas a conocer su opinión respecto al desempeño de los profesores para su atención.

En ambos instrumentos se utilizó una escala de medición **tipo Likert**, con base a 5 criterios: (1) totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) de acuerdo, (5) totalmente de acuerdo. Las respuestas fueron tabuladas para su análisis, con la ayuda del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 25.

Una de las limitantes del estudio es su alcance, dado de que a pesar de que la Oficina de Equiparación de Oportunidades de la universidad de Panamá, maneja la cifra anual de estudiantes con discapacidad, los diagnósticos son confidenciales y el estudiante es libre de comunicarlo o no, por lo que es posible que existan estudiantes fuera de alcance de este estudio.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados más significativos en función de las tres dimensiones de análisis: cognitiva, afectiva y conductual; las adecuaciones curriculares y la infraestructura institucional.

En la dimensión cognitiva, se indagó sobre el conocimiento que se tiene de la normativa de equiparación de oportunidades. Respecto a esto, todos los estudiantes con discapacidad manifestaron conocer la normativa, mientras que los docentes en un 100%, manifestaron no conocerla.

En este mismo sentido se preguntó sobre el concepto de discapacidad, entendido como una pérdida de la capacidad funcional, con déficit en un órgano o función y que trae como consecuencia una minusvalía en el funcionamiento, ya sea intelectual, motor, mental y/o en la capacidad para afrontar las demandas cotidianas del entorno social; los resultados obtenidos evidencian que al menos un 50% de los profesores no maneja el concepto.

En cuanto a los tipos de discapacidad, tales como físicas, cognitivas, sensoriales y trastornos mentales y sus implicaciones educativas, solo 11 de los profesores encuestados (36.7%) expresan tener conocimiento. Esto se corresponde con las consideraciones de los estudiantes, los cuales expresan que no reciben la atención necesaria respecto a su discapacidad por parte de los profesores.

Aún lo anterior y frente a la pregunta sobre los derechos de las personas con discapacidad a acceder a la educación superior, un 46% indica estar de acuerdo, sin embargo, preocupa que un 23% de los profesores, parece estar en desacuerdo, mientras que un 30% no respondió.

Respecto a la dimensión afectiva, y sobre la sensibilización hacia la atención de estudiantes con discapacidad, los profesores señalaron que no se sienten preparados o simplemente preferirían no atender estudiantes con discapacidad. Por lo que requieren (50%) promover la sensibilización sobre la discapacidad.

En cuanto al manejo de situaciones conflictivas, en las que estén involucrados estudiantes con discapacidad; los profesores indican tampoco sentirse preparados para enfrentarlas y

resolverlas. Desde lo afectivo, los profesores indican su disponibilidad para buscar las mejores alternativas que faciliten el proceso educativo, evidenciando su *aceptación a* la atención de estudiantes con discapacidad.

Desde la perspectiva de los estudiantes, en un 81.9%, consideran que los profesores están sensibilizados, muestran concienciación para la atención de estudiantes con discapacidad, y promueven al resto de los estudiantes en el aula.

En la dimensión conductual se analiza la relación profesor – estudiante; aquí se evidencia una gran disposición y apertura, por parte de los profesores, para establecer una comunicación fluida y brindarles una atención personalizada. Los estudiantes con discapacidad, coinciden y están de acuerdo en que existe un alto nivel de confianza de los profesores hacia el trabajo que realizan, por lo que los profesores promueven la participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades del aula y en actividades culturales, deportivas y de ocio que desarrolla la Facultad.

En cuanto a las adecuaciones curriculares para la atención de estudiantes con discapacidad, los profesores, a pesar de que señalan que las llevan a cabo, reconocen no saber cómo ajustarlas y adaptarlas. Preocupa que solo un 20% afirma cómo realizarlas mientras que 30% no respondió.

Los estudiantes, por su lado, en su mayoría indican que los profesores sí realizan adecuaciones para acompañarlos en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a las adecuaciones metodológicas de las didácticas, los profesores dicen no estar preparados para llevarlas a cabo, en función de la discapacidad que presentan los estudiantes. Hay acuerdo en la falta de recursos tecnológicos suficientes y óptimos, para la atención de estudiantes con discapacidad.

En relación con la dedicación de tiempo para adecuar el currículum, hay una aceptación pasiva en ajustar el currículum y dicen estar de acuerdo en buscar las alternativas para que los estudiantes con discapacidad realicen su proceso educativo sin dificultad. Los estudiantes consideran que los profesores ajustan y adaptan su programa de clases según las diferentes discapacidades que se presentan en el aula.

Nuria Araguás y Ella Ponce Uribe

Es importante destacar que 43% de los profesores está de acuerdo con realizar adecuaciones curriculares, 16.7% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 10% no está de acuerdo y 30% no respondió.

Finalmente, y sobre la infraestructura, tanto estudiantes como profesores consideran que los espacios físicos, aun cuando no son lo más adecuados, facilitan la accesibilidad y movilidad.

CONCLUSIONES

En general se advierte que existe desconocimiento por parte de los profesores sobre las normas, los tipos de discapacidad y los derechos de los que gozan los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo superior. Desde lo afectivo y lo conductual, los profesores sí se muestran dispuestos a apoyar y abrir espacios de comunicación para facilitar y brindar apoyo a los estudiantes con discapacidad, aun cuando reconocen no saber cómo hacerlo. Para efectos de análisis e interpretación de los resultados de los profesores, la respuesta a la categoría “no responde” en casi un 30%, deja clara la dificultad de los profesores para autoevaluarse.

Desde lo curricular, es evidente que existen problemas para la atención de los estudiantes con discapacidad. Los profesores procuran adecuaciones, sin embargo, carecen de base metodológica para la definición de una estrategia didáctica que se ajuste a las necesidades de los alumnos en función de su discapacidad. Por lo anterior se asume una aceptación pasiva en dedicar parte de su tiempo en ajustar el currículum.

En la Universidad de Panamá, existe un buen referente de política y normativa legal, así como estructura administrativa en materia de inclusión, sin embargo, aún hace falta fortalecer una verdadera cultura inclusiva, en la que tanto estudiantes, como profesores y otros entes profesionales y comunitarios desempeñen roles de promoción hacia la equiparación de oportunidades de aprendizaje.

Para esto es fundamental el desarrollo de programas de tutorías y mentorías, proyectos de aprendizajes cooperativos y aplicación de prácticas inclusivas a nivel de aula. Se requiere formar y capacitar docentes con actitudes positivas ante la discapacidad, que garanticen un sentido de responsabilidad y compromiso, y que a su vez faciliten el desarrollo de innovaciones

y adecuaciones que garanticen la integración del estudiante al proceso colectivo de aprendizaje y el aprendizaje significativo.

Urge una mayor compenetración y acompañamiento por parte de los equipos psicológicos a las tareas pedagógicas, de forma tal que los profesores puedan estar en capacidad de anticiparse, proponer y armonizar criterios para reorientar su planificación didáctica y la estrategia de enseñanza, monitoreo y evaluación. Es necesario la creación de un ente de coordinación de servicios de apoyos técnicos para la discapacidad abierto a la participación de entes gubernamentales en materia de discapacidad y desarrollo de talento humano, con el fin de proponer herramientas que aseguren las adecuaciones curriculares y metodológicas en beneficio de estudiantes con discapacidad.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. Booth, T. y Dyson, A. (2006): *La inclusión y la agenda de las normas: negociando las presiones políticas en Inglaterra*. Revista internacional de educación inclusiva, 10, 295-308.
- Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A. (2015). *Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y de estudiantes*. Perfiles Educativos, vol. XXXVII, núm. 147, 2015, pp. 86-102 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre teoría de la acción*. Editorial Anagrama, S.A.
- Buitrago Echeverri, M.T., Ariza de la Hoz, S.M., Lizarazo Beltrán, Y., y Vanegas Caipa, F. (2014). *Glosario orientado a trabajar con personas con discapacidad*. Fundación Derecho a la Desventaja. La Biblioteca a la Discapacidad. Folleto N° 2. Grupo INCLUIR. Vicerrectoría de Bienestar Universitario. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: Editora de la Colección Marta L. Tamayo F. <https://pdfs.mx/document/c81790e/glosario-orientado-al-trabajo-con-personas-con--javeriana/>.
- De la Rosa, A. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Revista Educación Inclusiva vol. 3, N.º 3 Sevilla: MAD-Eduforma ISBN:978-84-676-3613-0.

- Durán Gisbert, D. y Giné, C. (2012). “*La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva*”. Revista Edetania 41: Estudios y propuestas socioeducativas [Julio 2012], pp. 31-44. Universidad Católica de Valencia. Valencia: Grafo Impresores, S.L.
- Gaceta Oficial Digital (2019). *Que reglamenta la Ley 15 del 31 de mayo de 2016, que reforma la Ley 42 de 1999, por la cual se establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y se dictan otras disposiciones*. Decreto Ejecutivo N° 333. De 5 de diciembre de 2019. Gaceta Oficial Digital No. 28917-A. Panamá: Asamblea Nacional. <https://vlex.com.pa/vid/decreto-ejecutivo-n-333-829365269/>.
- Lescano, E. (2007). *La actitud psicológica en el docente*. En Documento de la Cátedra en Psicología de la Educación. Universidad Nacional del Cuyo: Facultad de Educación y Especial. <https://Es.Scribd.Com/Document/33300454/LA-ACTITUD-PSICOLOGICA-2007/>.
- Muntaner, J. J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. <https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>
- Myers, D.G. (2000). *Psicología social*. Sexta edición. Santafé: McGraw-Hill / Interamericana, S.A. http://www.conductitlan.org.mx/13_psicologiasocial/Materiales/L_PSICOLOGIA%20SOCIAL-Myers.pdf/.
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Nueva York, Estados Unidos. <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2015/Spanish2015.pdf>
- Repositorio Temático de la Red CDPD (2014). Red Iberoamericana de Expertos en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Buenos Aires: Argentina. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913/>.
- Velasco Poveda, Y. (2012). *Estado situacional de la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad*. Tesis de Maestría. Programa de Maestría en Currículo del ICASE. Panamá: Universidad de Panamá.