

Orientación psicopedagógica para el alumnado universitario con barreras para el aprendizaje y la participación educativa

CHRISTIAN ISRAEL HUERTA-SOLANO,¹ SARA GUTIÉRREZ-CRUZ,²
BAUDELIO LARA-GARCÍA,³ SERGIO OSVALDO MEZA-CHAVOLLA⁴



Resumen

En los últimos años el ingreso de alumnos con algún tipo de discapacidad ha incrementado en las universidades, lo que constituye un reto para la inclusión y atención al alumnado en estas circunstancias; la orientación psicopedagógica (OP) podría fungir como un instrumento para dicho propósito en la institución universitaria. Sin embargo, existen pocos estudios dedicados a la evaluación, administración y generación de propuestas de orientación psicopedagógica a personas con algún tipo de discapacidad, por lo cual se considera necesario hacer una revisión de términos como integración, inclusión y barreras para el aprendizaje y la participación, con el afán de propiciar una reconceptualización y comprensión de la OP en el marco actual de la cultura de inclusión. A partir de la propuesta de Álvarez y Bisquerra, se propone realizar análisis conceptuales, prescriptivos, descriptivos, normativos y críticos de las funciones, áreas y agentes involucrados en la orientación psicopedagógica, los que enmarcan una nueva propuesta respecto al uso del término, sus derogaciones y alcances en la institución universitaria. Se justifica la implementación del departamento de orientación psicopedagógica para personas con

Psychopedagogical Orientation to College Students with Barriers to Learning and Participation in Education

Abstract

In recent years the enrollment of students with some type of disability has increased in universities, which is a challenge for the inclusion and attention for students in these circumstances, considering that psychopedagogical orientation (OP) could serve as an instrument for that purpose in the institution. However, there are few studies dedicated to the evaluation, administration and generation of proposals for psychopedagogical guidance to people with some type of disability, so it is considered necessary to review terms such as integration, inclusion and barriers to learning and participation, with the aim of promoting a reconceptualization and understanding of OP within the current framework of the culture of inclusion. Based on the proposal of Alvarez and Bisquerra, it is proposed to carry out conceptual, prescriptive, descriptive, normative and critical analyzes of the functions, areas and agents involved in psychopedagogical orientation, which frame a new proposal regarding the use of the term, its derogations and reaches in the university. It is justified the implementation of the department of psychopeda-

Recibido: 19 de julio de 2017
Aceptado: 5 de septiembre de 2017
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Profesor del Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, israel-huerta@hotmail.com
- 2 Profesora del Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, saragc8@yahoo.com.mx

barreras para el aprendizaje y la participación como órgano de vinculación entre la persona y la sociedad generadora de barreras y, finalmente, se considera necesario observar las normativas nacionales e internacionales vigentes para conocer el alcance y límites de la orientación psicopedagógica para personas con barreras (OPPB) a nivel universitario.

Palabras clave: Orientación Psicopedagógica, Inclusión, Barreras, Diversidad.

gogical guidance to people with barriers to learning and participation as a link between the person and the society that generates barriers and finally, it is necessary to consider the current national and international regulations to know the scope and limits of the psychopedagogical orientation to people with barriers (OPPB) at university level.

Keywords: Psych Pedagogical Orientation, Inclusion, Barriers, Diversity.

3 Profesor investigador del Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, y del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, ISIDM. baulara@yahoo.com

4 Centro Médico Nacional de Occidente, Guadalajara, México. sosval@hotmail.com

Introducción

Como señalan Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2014) en fechas recientes los estudiantes con algún tipo de discapacidad constituyen un emergente que ha cobrado relevancia en las universidades, sobre todo al amparo de las políticas nacionales e internacionales en las que se busca vincular su plan de vida con la inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2000). Al menos en lo que respecta a estudios internacionales, existe un alto porcentaje de alumnos con alguna discapacidad que procura la educación universitaria, pero es usual encontrarse con diversos obstáculos para su acceso, al menos de forma plenamente inclusiva (Peralta, 2007). La matrícula de estudiantes con algún tipo de discapacidad se ha incrementado en los últimos años, pero deja entrever el enorme reto al que se enfrentan las universidades para lograr su vinculación, no sólo educativa, sino social y cultural (OCDE, 2003).

Así, se hace necesario un cambio en la cultura de inclusión (López, Julio, Pérez, Morales y Rojas, 2014), sobre todo orientado a las prácticas y acciones en las que las personas con discapacidad o sin ella puedan tener acceso a la orientación psicopedagógica para lograr su inclusión en los contextos educativos y fuera de ellos.

Precisamente, la orientación psicopedagógica, independientemente de la conceptualización adoptada (Bisquerra, 1998; Molina, 2001), funge como instrumento indispensable para las universidades en el logro y acompañamiento del alumnado a lo largo de su formación. Ello, teniendo en cuenta que la principal función de la universidad moderna es la construcción del conocimiento, basado en las prácticas sociales, promoviendo espacios y momentos que lo propicien, lo que incluye al alumnado, docentes y demás personas involucradas en la institución universitaria.

Sin embargo, a pesar de existir una gran cantidad de estudios relativos al ámbito de la orientación psicopedagógica (OP), sólo un pequeño porcentaje de estos centran sus esfuerzos en poblaciones con algún tipo de discapacidad (Molina, 2001). Considerando la importancia que ésta tiene para lograr la atención del alumnado con algún tipo de discapacidad en las universidades, discurrimos *ad hoc* llevar a cabo una revisión de los principales conceptos involucrados, a saber, integración, inclusión, barreras para el aprendizaje y la participación, además de orientación psicopedagógica, para posteriormente articularlos en una

posible propuesta que sirva de guía en las instituciones de educación superior.

Integración e inclusión educativa

De acuerdo con el informe Warnock (1978), el denominado enfoque de integración buscaba incorporar a los estudiantes con discapacidad a una educación regular, evitando la concepción tradicional de ser escolarizados en una institución especial, aunque la posibilidad de integración estaba determinada principalmente por la capacidad de adaptación del individuo a su nuevo ambiente, puesto que a pesar de que las adecuaciones curriculares, la mediación pedagógica y otras estrategias tenían un papel importante, que el alumno tuviera un aprovechamiento de éstas dependía enteramente de él (Thomas, 1997), ya que la institución no cambiaba absolutamente nada respecto al ambiente escolar.

En el caso de México, el enfoque de integración el alumno podría recibir o podría no recibir apoyos externos, tales como la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), el Centro de Atención Múltiple (CAM), un monitor, entre otros, aunque en su mayoría eran servicios orientados a la educación básica. Sin embargo, cabe indicar que en cualquiera de los casos referidos, el estudiante con discapacidad únicamente asistía al centro escolar y su participación era nula o se le asignaban *curricula* adaptadas a las *necesidades* diagnosticadas por un especialista, auspiciado bajo la premisa de que la persona “tenía” necesidades educativas especiales (NEE), concepto que en sí mismo ya era un eufemismo (Vain, 2003).

Contrariamente, López, Julio, Pérez, Morales y Rojas (2014) refieren que en la educación inclusiva, la discapacidad es entendida como una construcción social, haciendo énfasis en que las “barreras” hacia la persona son generadas por las mismas concepciones sociales y las expectativas que se tienen del individuo que tiene la etiqueta de “discapacitado” (Sánchez-Regalado, 2011). Así, se hace necesario llevar a cabo cambios en la cultura escolar, considerando la modificación de leyes y prácticas educativas, con la finalidad de lograr el pleno desarrollo y participación de las personas en la sociedad (Ainscow, 1995).

Barreras para el aprendizaje y la participación

Aunque el término inclusión, muchas veces aunado al de educación inclusiva, es de uso frecuente al aludir a la disminución y eliminación de las desventa-

jas generadas por la sociedad misma, recientemente se ha sumado a éste el de *barreras para el aprendizaje y la participación*, desarrollado por Booth y Ainscow (2000), con la intención de establecer una relación nuclear entre la forma en que los profesores enfocan su trabajo educativo con los alumnos en situación de vulnerabilidad, enfatizando la perspectiva contextual que se tiene sobre las personas con desventajas sociales y discapacidad (Ainscow, 1999).

Consecuentemente, se entiende que las barreras para el alumnado existen en tres dimensiones, a saber: (1) cultural, que incluye valores, creencias y actitudes; (2) de procesos, en los que estarían la planificación, coordinación y funcionamiento de los centros escolares, y (3), las prácticas, referidas a las acciones dentro y fuera del aula de las que el alumnado se beneficiará al disminuir las barreras de participación, vinculadas fundamentalmente con su inclusión plena (Booth y Ainscow, 2000).

En lo que respecta a México, basándose sobre todo en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), la promoción y aseguramiento de la disminución de las barreras para el aprendizaje y participación de las personas quedó avalada en el decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación, en el que se modificó la Ley General de Educación, en materia de educación inclusiva (DOF, 06 de Junio de 2016), considerando que en su artículo 59 se alude a la satisfacción de las condiciones pedagógicas y de accesibilidad, en las que ineludiblemente está incluida la orientación psicopedagógica al alumnado con barreras.

Orientación psicopedagógica

Considerando la relevancia del término y tomando en cuenta la composición de los vocablos que la integran, vale la pena, al menos someramente, aludir a la complejidad de lo que éste representa teórica y prácticamente. En primer lugar, el concepto de orientación, por sí sólo, tiene varias aristas, por lo que puede ser tratado desde diversos enfoques. De acuerdo con Martínez de Codés (1998), la OP puede ser entendida como un proceso de toma de decisiones, las que pueden comprender tanto lo vocacional, como la resolución de problemáticas personales, psicológicas e incluso sociales. Sin embargo, la orientación también puede ser vista como un modelo que proporciona apoyo al individuo, se encuentre o no se encuentre en alguna situación particular en la que se tengan que tomar decisiones (Molina, 2004). En otras palabras, el

término también puede ser retomado desde la perspectiva expuesta por la Real Academia de la Lengua Española, aludiendo a la acción o efecto de dirección con respecto a algo (RAE, 2001), sin importar su temporalidad.

Con respecto a lo psicopedagógico, a pesar de la diversidad de los términos, los cuales históricamente han estado bajo cierta confusión entre lo médico, lo psicológico y lo educativo (Moreu y Bisquerra, 2002), éste puede ser entendido como la rama de la psicología que se ocupa de los fenómenos de orden psicológico para llegar a una formulación adecuada de los métodos didácticos y pedagógicos (RAE, 2001). Dicho tener puede tener ciertas disimilitudes, sin embargo, en la mayoría de los casos concuerda con la concepción griega, francófona e italiana otorgada a la universalidad del concepto (Álvarez y Bisquerra, 1996; Moreu y Bisquerra, 2002).

Así, diversos autores conceptualizan la orientación psicopedagógica aludiendo de forma más o menos precisa a los términos referidos con anterioridad indicado que la orientación psicopedagógica es un proceso dirigido a la atención de la persona, como unidad, aunque desde diversos campos: personal, social, escolar y profesional; para Martínez (2001), se trata de un proceso relacionado con el énfasis en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad, en áreas afectivas, emocionales, escolares y vocacionales.

Por otro lado, Álvarez y Bisquerra (1996) mencionan que la OP es un proceso de ayuda a todas las personas a lo largo de la vida en todos sus aspectos, proposición que coincide con Molina (2001), quien alude a un proceso preventivo, de desarrollo y atención a los alumnos en situación de diversidad, o sin ella, bajo el apoyo de agentes educativos.

Basándonos en la propuesta de Bisquerra (2005), respecto al marco conceptual de la OP, consideramos factible aludir a los elementos comunes expuestos en las definiciones anteriores, destacando sobre todo el *qué, quién, cómo y por qué* se realiza la orientación pedagógica, consecuentemente, podemos sugerir que ésta sea entendida como *un proceso dirigido a cualquier persona, en el que se apoya de diversas formas y en las distintas dimensiones de su vida, sin importar la temporalidad o la solicitud propia o ajena del apoyo*. Agregamos que la orientación psicopedagógica no está limitada a la resolución de problemáticas específicas, sino también a la prevención y potencialización de las capacidades del individuo para lograr su pleno desarrollo educativo, psicológico, social y cultural.

Orientación psicopedagógica a personas con barreras para el aprendizaje y la participación

A pesar de que históricamente el término *orientación psicopedagógica* apareció en textos en castellano enfocado principalmente a la atención a personas con algún tipo de discapacidad, entre ellos, el *nuevo tratamiento de la sordera* de Rovira o *el tratamiento de niños anormales* de González Fernández (Moreu y Bisquerra, 2002), ambos en 1914, actualmente existen pocos estudios dedicados a la implementación y evaluación de las funciones de la orientación psicopedagógica en personas con algún tipo de discapacidad en escuelas convencionales, independientemente del nivel educativo (Montiel, 2005). Coincidiendo con otros autores (Martín, 1999; Vain, 2003), consideramos que dicha situación puede deberse principalmente a dos situaciones. Por un lado, al bagaje histórico y social contenido en el término *discapacidad*, tomando en cuenta que éste continúa siendo asociado a la atención y orientación por parte de algún especialista; además, la falta de cultura respecto a la *diversidad*, la que no sólo es referida a la discapacidad, sino también a la diversidad parental, lingüística, sexual, étnica, racial y religiosa.

Así, cuando aludimos a la orientación psicopedagógica para personas con barreras para el aprendizaje y la participación, ésta no sólo se centra en la atención de personas portadoras de alguna discapacidad, visible o no evidente, sino también en aquéllas en contextos de diversidad.

Dicha situación hace necesario replantear el concepto, las funciones, el contexto y las necesidades de orientación psicopedagógica (Bisquerra, 2005) a las exigencias actuales que el concepto de barreras y diversidad otorgan a las demandas sociales de inclusión (OMS, 2017). Así, proponemos que al aludir al concepto de Orientación Psicopedagógica a Personas con Barreras (OPPB), éste sea entendido como *el proceso dirigido a cualquier persona, en situación de diversidad, llevado a cabo por agentes de orientación, contribuyendo de diversas formas y en las distintas facetas del desarrollo del individuo a lo largo de su vida, sin importar la temporalidad o solicitud propia o ajena del apoyo*. Dado que la concepción actual de *diversidad* alude a dimensiones de tipo social (Booth y Ainscow, 2000), consideramos que el concepto en sí mismo incluye a cualquier persona, con discapacidades o sin ellas, tomando en cuenta que todos somos diferentes y, partiendo de las exigencias sociales, todos necesitamos resolver problemáticas específicas, prevenir y potencializar nuestras capacidades

para lograr el pleno desarrollo educativo, emocional, psicológico, social y cultural.

Cabe hacer mención que aunque concepto referido alude a un proceso dirigido a cualquier persona en situación de diversidad, precisamente las necesidades individuales son distintas en todos los casos, por lo que no se podría hablar de una forma única de llevar a cabo la orientación psicopedagógica, dado que las áreas, contextos y agentes (Bisquerra, 2005) pueden o pueden no cumplir con cierto requerimiento, dependiendo de la situación, tiempo y dimensión en que necesite atender la persona, por ejemplo, la elección con respeto a la modalidad escolarizada, semi escolarizada o a distancia que necesita elegir una persona con discapacidad motriz, que desea ingresar a la universidad, será distinta a la una persona con deficiencia visual o la de una persona sorda.

Respecto al marco de la Orientación Psicopedagógica en Personas con Barreras

Ante los argumentos referidos, consideramos pertinente una revisión del concepto de Orientación Psicopedagógica en Personas con Barreras que incluya, al menos de manera contextualizada, las necesidades y forma en que será llevada la orientación psicopedagógica en casos específicos de diversidad, así como de las barreras que le impiden su inclusión y participación, las que pueden o pueden no ser removidas, tomando en cuenta la cultura, prácticas y leyes de inclusión presentes en el contexto en el que se desempeña la persona (Booth y Ainscow, 2000).

Solé y Colomina (1999) sugieren que ante el desarrollo y revisión de un modelo de orientación psicopedagógica dedicado a la atención de la diversidad es necesario tener en cuenta al menos cinco aspectos, a saber: (1) la evaluación de las necesidades del alumnado a partir de las prácticas educativas; (2) el apoyo de las familias, que pueden fungir como agentes de orientación; (3) la organización del personal académico y del alumnado; (4) la estructura de los centros educativos, relacionada con la capacitación a los agentes orientadores; y (5) la coordinación de los centros educativos con los servicios, instituciones y actores políticos externos.

Tomando en cuenta el marco normativo y cultural ofrecido por el índice de inclusión (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, 2002), la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), además del Masee (Sánchez-Regalado, 2011), se observa que al llevar a cabo una propuesta sobre la

concepción y funciones de la orientación psicopedagógica para personas en situación de diversidad o con barreras, ésta podría ser conducente bajo la taxonomía expuesta por Bisquerra y Álvarez (1996), en la que se consideran los aspectos conceptuales, prescriptivos, descriptivos, normativos y críticos, los que a su vez sirven para sustentar el tipo, función y agentes de orientación psicopedagógica.

Respecto al *análisis conceptual*, en éste se alude a la necesidad de establecer acuerdos acerca del uso del lenguaje (Bisquerra y Álvarez, 1998). Es decir, para poder instaurar al menos una delimitación sobre el qué y cómo será llevada a cabo la OPPB es necesario un sentido unívoco de los términos utilizados (Ribes, 2001), lo que sin duda procurará la discusión y resolución de verdaderos problemas en el área, evitando dedicar esfuerzos a la resolución de falsos dilemas (Carpio y Bonilla, 2013).

El desarrollo de propuestas y diseño de programas de intervención que resulten exitosos para el apoyo del alumnado con barreras, en el sentido psicopedagógico, requiere de un *análisis prescriptivo*, lo que implica sustentarse en los diferentes modelos teóricos existentes en la psicología bajo la premisa de comprobar empíricamente los resultados obtenidos, así como la viabilidad de su uso en los diferentes casos y contextos. Dicho análisis está asociado al *análisis descriptivo*, en el que es de suma importancia registrar y sustentar las experiencias de OPPB en los centros educativos, puesto en que la mayoría de los casos no se prevé su factibilidad como fuente de conocimiento para atención en futuros casos, lo que va en detrimento del desarrollo de investigaciones en el área.

Por otro lado, si bien es cierto que a partir de las referencias de las ciencias de la educación y la psicología (Hernández-Rojas, 1998), la labor del orientador psicopedagógico o del agente de orientación (Bisquerra, 2005) están especificadas en su mayoría en el apoyo al individuo, en el caso de la OPPB es necesario realizar un *análisis normativo*, ya que el conocimiento de las leyes e instrumentos legales de los que se dispone para llevar a cabo las funciones de orientación psicopedagógica puede limitar o facilitar las acciones, medidas e incluso la investigación en beneficio de las personas con barreras. Esta situación está íntimamente ligada a la *reflexión crítica* sobre a las prácticas llevadas a cabo en la OPPB, ya que a pesar de las *buenas intenciones* de muchos profesionales, padres y demás involucrados como agentes de orientación, pueden existir discrepancias entre lo normativo y la práctica, lo que no debe dejarse de lado, ya que puede

contribuir a la mejora en la orientación (Molina, 2001).

Como se corroboró, la OPPB no está sólo limitada a la atención y apoyo a las personas con barreras, en caso de así requerirlo, sino que su desempeño y conceptualización de forma crítica permiten la mejora de la labor en sí misma. Bajo dichas premisas, reflexionamos posible, una vez enmarcada la orientación psicopedagógica en la inclusión, comprender las áreas, funciones y agentes involucrados en la orientación de personas con barreras para el aprendizaje y la participación que, a diferencia de lo expuesto por Bisquerra (2005), discurrimos estudiar como un rubro específico, no como un eufemismo del concepto de orientación psicopedagógica, sino como un elemento relativamente nuevo que necesita ampliar su teorización y práctica para lograr la adecuada atención de la diversidad, en el caso que nos ocupa, en las instituciones universitarias.

Áreas, funciones y agentes involucrados en la orientación psicopedagógica de personas con barreras para el aprendizaje y la participación en la universidad

Rodríguez-Espinar (1986) indica que la OP en la institución universitaria implica la administración tecnológica en el ámbito educativo, requiriendo una serie de principios teóricos para el diseño y evaluación de intervenciones que permitan el cambio en el alumnado y su contexto, de forma que se logre su autonomía personal y social. Bajo dicha premisa, retomando el análisis y conceptualización de la OPPB, consideremos, en concordancia con Whiston (1996), que la orientación psicopedagógica en el ámbito universitario estaría sujeta, considerando la delimitación de las áreas, funciones y agentes, a ciertos estadios durante su administración, siendo ellas (1) la identificación de las necesidades; (2) la formulación de las metas; (3) el diseño de la intervención; (4) administración de la intervención; (5) evaluación del progreso; y (6) la nueva toma de decisiones, tratándose de un proceso continuo, el cual coincide con la propuesta hecha en el índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000).

En consonancia con el análisis prescriptivo y descriptivo, la práctica de la OPPB en la universidad podría estar fundamentada en tres principios: la prevención, el desarrollo y la intervención en aras de mejorar la calidad de vida del individuo (Repetto, Rus y Balguer, 1995; Vélaz y Ureta, 1998), a lo que se suma-

rán, dependiendo del tipo de atención, lo evaluativo y lo ecológico, siendo esta última dimensión relevante en muchos de los casos de atención a personas con barreras para el aprendizaje y la participación, ya que hay que tener en cuenta no sólo al sujeto, sino también a su contexto.

Así, podríamos argumentar que la OPPB en el ámbito universitario estaría englobada al menos en dos grandes rubros, a saber, el remedial y el psicoeducativo (Morris, Oetting, Hurst, 1974), los que podrían tener impacto en las siguientes subáreas: orientación profesional o vocacional, enseñanza y aprendizaje, además de la prevención y desarrollo.

Con respecto a la orientación profesional o vocacional, en ésta se dedicarían los esfuerzos a procurar que la persona haga la elección profesional más adecuada a sus necesidades personales, lo que incluye la modalidad de escolarización, así como a la potenciación de sus competencias y realización personal, tomando en cuenta las barreras que le impidan participar. Asimismo, se procuraría orientar y corregir la elección vocacional inadecuada, la cual podría haber sido tomada por nula o inadecuada orientación, o en su caso por la coerción por parte de los tutores, personas cercanas e instituciones.

En la subárea de enseñanza y aprendizaje se actuaría en la corrección y potencialización de las competencias con las que cuenta la persona, al igual que en la evaluación y posible remoción de las barreras que le impidan participar, tomando en cuenta que las dificultades de aprendizaje no sólo se concretan en deficiencias, sino también en casos excepcionales, como en el caso de sujetos con altas capacidades. En este rubro también se procuraría la capacitación y sensibilización de los tutores, profesores, alumnos y demás involucrados en el proceso de inclusión y eliminación de barreras, valiéndose en las diferentes propuestas teóricas y prácticas existentes en la psicología.

En el caso de las subáreas de prevención y el desarrollo, éstas no se podrían limitar a una intervención primaria, ya que tendrían un papel relevante en concordancia con las dos áreas referidas previamente. Es decir, entendiendo que la orientación psicoeducativa se trata de un proceso continuo, no se podría actuar únicamente sobre elementos aislados, sino que se procuraría evaluar y corregir las barreras contextuales, personales y psicológicas que le impidan a la persona participar plenamente, las que muy probablemente servirían como catalizadores y elementos de prevención ante futuras necesidades. Sin embargo, la prevención secundaria y terciaria son elementos que no

pueden quedar de lado, tomando en cuenta la magnitud de las áreas remedial y psicoeducativa.

Aunque en la propuesta de Bisquerra (2005) se incluye el rubro de contexto, consideramos que hacer uso de éste como elemento clasificatorio sería tautológico, puesto que de acuerdo con la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), las áreas no estarían limitadas a un contexto en particular, ya que la persona está impedida por barreras sociales, las que no dejarían de existir de sólo actuar sobre una "parte" o contexto específico de la sociedad.

En lo que respecta a las funciones, se desempeñarían a partir del área específica en la que se esté trabajando, vinculadas con el agente orientador, entendiéndose a éste último a partir de la propuesta de Bisquerra (2005), quien refiere que prácticamente todas las personas relacionadas con el apoyo al individuo desempeñarían esta función, aunque cada uno de forma específica, pudiendo ser clasificados en orientadores especializados, profesores, familia y tutores, además de agentes sociales. Sin embargo, consideramos pertinente incluir a la institución universitaria como un agente orientador, ya que ésta a su vez es promotora de las acciones de orientación; para mayor referencia del lector, en la Tabla 1 se describen las principales funciones en la práctica de la orientación psicopedagógica, aunadas al agente orientador y las posibles áreas inmiscuidas.

Vale la pena indicar que los agentes orientadores cumplen un papel importante, que no se limita al sistema educativo de manera formal o informal (Bisquerra, 2005; Funes, 1999), ya que al hablar de eliminación de barreras, éstas no se concretan a un contexto, sino a la sociedad en general, como ya se indicó.

Por otro lado, la orientación psicopedagógica, sin importar área, agente o función debe llevarse a cabo bajo las premisas derogadas de la normativa nacional e internacional en materia de inclusión (DOF, 6 junio de 2016; OMS, 2016), en las cuales se preserva el derecho a la educación y la inclusión del alumno portador de la discapacidad (Booth y Ainscow, 2000), evitando un abordaje a partir del etiquetaje social, la patología o el riesgo social (Bisquerra, 2005).

Recurriendo al *análisis crítico*, los agentes de orientación, principalmente los especializados y la institución universitaria, tienen la responsabilidad inherente de conocer a profundidad los elementos que aumentan el riesgo de exclusión, tomando en cuenta que a partir de ellos es posible prever una modificación de la orientación psicopedagógica en la que se involu-

Tabla 1. Principales funciones, áreas y agentes orientadores.
Descripción de las principales funciones del orientador psicopedagógico en atención a la diversidad, considerando sus áreas de actuación y el agente que las realiza

Agente orientador	Funciones	Áreas
Orientador especializado	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación. • Identificación y estratificación de las necesidades de orientación psicopedagógica. • Desarrollo de programas individuales de orientación. • Implementación y seguimiento de los programas. • Vinculación con la institución universitaria y la persona con barreras. • Orientación y entrenamiento a los demás agentes de orientación. • Establecimiento de objetivos reales en distintos momentos del desarrollo y alcance universitario. 	Remedial Psicoeducativa
Profesores	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de la inclusión. • Disminución de las barreras institucionales a las que se puede enfrentar la persona. • Vinculación del individuo con la sociedad. 	Psicoeducativa
Familia y/o Tutores	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento del trabajo llevado a cabo en la institución universitaria. • Potencialización de las decisiones tomadas por las personas con barreras y el orientador especializado. • Disminución de las barreras sociales. 	Remedial Psicoeducativa
Agentes Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar la inclusión y alcance de los servicios médicos, educativos, legales y sociales. 	Remedial Psicoeducativa
Institución universitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción y cumplimiento de la orientación psicopedagógica. • Vinculación de la orientación psicopedagógica con los demás agentes de orientación. • Vinculación de la persona con la sociedad en general. • Protección de la inclusión y la diversidad en todas las actividades universitarias. • Eliminación de las barreras institucionales que le impidan la participación plena de la persona. 	Remedial Psicoeducativa

Fuente: Elaboración propia.

cren la mayoría de los agentes, ya que de no ser así, podría afectarse la consecución de los objetivos de la OPPB, lo que a corto o largo plazo puede ser desfavorable para el aprendizaje de habilidades para la vida y la inserción social o laboral de las personas con barreras, considerando su experiencia, en muchos de los casos, en el desarrollo de indefensión aprendida (Seligman, 1999).

La generación de un departamento de orientación psicopedagógica para las personas con barreras como catalizador del cambio en la universidad

Consideramos adecuado que, a pesar de que en la legislación mexicana actualmente no existe la figura del departamento de orientación psicopedagógica para las personas con barreras, éste ha demostrado ser un elemento importante, tanto para el orientador especializado como para el alumnado universitario con barreras (LOE, 2006; Solé y Colomina, 1999). Dada la experiencia internacional en diversas univer-

sidades, sobre todo españolas (Ramos, Cuadrado y Fernández, 2007), dicho departamento contribuiría al cumplimiento de funciones, que de manera general, difícilmente pueden ser atribuidas a otros en la institución universitaria, pudiendo ser, (1) la atención a la diversidad del alumnado, lo que incluye su evaluación y generación de intervenciones; (2) la atención a las familias; (3) la organización de tareas académicas y de vinculación del alumnado con barreras; (4) el asesoramiento al personal académico, administrativo y alumnado en general acerca de estrategias y promoción de la cultura de inclusión; (5) la coordinación al interior y exterior de la universidad con asociaciones, empresas, organismos de gobierno, entre otros (Solé y Colomina, 1999).

Se considera que para el logro y establecimiento de dichos departamentos de orientación para la atención a personas con barreras, o en situación de diversidad, no se requiere modificar el marco normativo general de las instituciones, a excepción hecha de la creación de los propios departamentos. En otros paí-

ses, como en España es necesaria la modificación interna de la ley orgánica que rige las instituciones universitarias, además del cambio de la legislación local y nacional, aunque la práctica de la legislación educativa española (LOE, 2006) permite corroborar, prever y ajustar medidas de evaluación del nivel de funcionamiento y discapacidad de la persona, al igual que de los derechos y obligaciones de la orientación psicopedagógica a los que estaría obligada la universidad, lo que contribuiría a la justa distribución de becas y apoyos económicos, además de sociales a los alumnos en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión (CIF, 2001).

Discusión

Como es posible corroborar, el cambio en los términos, como en sus derogaciones, ha devenido en la revisión y permuta en los procesos de inclusión para las personas en situación de diversidad o con barreras para el aprendizaje y la participación. En el caso particular de la orientación psicopedagógica para personas con barreras, consideramos primordial hacer una valoración, al menos en un primer momento, acerca de las complicaciones culturales, legislativas y pragmáticas bajo las que actualmente se rige el sistema educativo universitario, lo que incluye las dimensiones teleológica, axiológica y deontológica bajo las cuales se prestan dichos servicios, en caso de existir, dado que este tipo de iniciativas institucionales requieren de la implicación de la comunidad universitaria.

Cabe indicar que si bien las áreas de tutoría en las universidades fungen como una expresión de la docencia que se traduce en apoyo académico de acompañamiento de la trayectoria del estudiante (Gairín y Muñoz, 2013), se resalta que esto no deja de ser un espacio para el diseño de estrategias académicas y el desarrollo de competencias de egreso necesarias para el ejercicio profesional. Sin embargo, es importante considerar las limitantes del apoyo que podría recibir el alumno con barreras contrastando entre la tutoría y la orientación psicopedagógica, ya que la igualdad de oportunidades es un principio compartido, al que se aspira en la sociedad y en la universidad moderna (Egido, Cerrillo y Camina, 2009). Es decir, la orientación psicopedagógica sustentada en la inclusión no sólo favorece a las personas con alguna discapacidad, sino a la comunidad universitaria en general (Moriña, 2008), tomando en cuenta la heterogeneidad como algo habitual y deseable para el

desarrollo mismo de la persona, se encuentre o no se encuentre en situación de diversidad (Verdugo y Arias, 1991).

Por otro lado, se corrobora que en los modelos actuales de orientación psicopedagógica existe la mención hacia la atención de personas con discapacidad (Bisquerra, 2005). Sin embargo, no se concreta de manera directa en acciones que permitan desempeñar las funciones de los agentes orientadores bajo una perspectiva en la que se eliminen las concepciones que se tienen de la discapacidad, al menos no en todos los casos, ya que continúan basándose en modelos médicos y psicológicos, pero sobre en el déficit de la persona y no en la barrera social a la que es restringida (Muñoz-Cantero, Novo-Corti, Espiñeira-Bellón, 2013).

Retomando lo expuesto por La Marca (2007), el desarrollo integral de la persona, como principio axiológico de la OP, también es un proceso integral de la educación, sin olvidar que la normalización y toma de medidas extraordinarias, basadas en una verdadera orientación, estarían concretadas sólo en los casos que así lo requieran (CIF, 2001; Molina e Illán, 2011), y no en los que la persona se exima de su responsabilidad social, ya que en otros modelos de acompañamiento, ésta recae en la figura del tutor.

En otras palabras, la OP para personas con barreras comparte principios diagnósticos, aunque no es necesario el etiquetaje o integración, dado que lo que se busca es lograr el acompañamiento y acción responsable sobre la vida del individuo a lo largo de su trayectoria, no sólo escolar, sino también de planificación y autoconcepción como ente social.

Por consiguiente, se argumenta la necesidad de construir un *corpus* teórico y de praxis enmarcado en la sensibilización social de la inclusión educativa, bajo el que la orientación psicopedagógica a personas con barreras o situación de diversidad puede ser visto como un área en la que actualmente se requiere de una unificación conceptual, investigativa y deontológica en las universidades, sin olvidar que tanto la universidad como la orientación comparten la función de acompañamiento y formación de recursos para que la persona sea parte de la sociedad y la transforme.

Por lo que, atendiendo a los diversos escenarios a los que se han enfrentado, enfrentan y se enfrentarán las personas con barreras, deben tomarse en cuenta las líneas de actuación articuladas por la institución universitaria y la sociedad, en conjunto con los agentes de orientación, ya que de esta forma la OP servirá como un elemento para la erradicación de las desi-

gualdades y la promoción de la equidad educativa y social (Pérez y Sarrate, 2011).

Conclusiones

En relación con la OPPB se considera necesario hacer una revisión de las situaciones en la que actualmente se lleva o no a cabo en los centros educativos y, de manera particular, en las universidades, la que involucra a todos los agentes orientadores en las acciones de intervención, acompañamiento y desarrollo del individuo, recordando que la eliminación de las barreras también forma parte inherente de esto. En el caso específico de la Universidad de Guadalajara, ello implicará revisar la normatividad académica vigente bajo la perspectiva de la implantación sistemática de acciones de OPPB, así como los proyectos emergentes en esta área, como el Programa Universidad Incluyente y la atención a estudiantes de origen indígena, así como la valoración de las experiencias históricas en estas áreas.

Consecuentemente, discurrimos que las políticas y propuestas nacionales e internacionales en materia de inclusión y diversidad resultan un marco favorable para reevaluar el rol de la OP en este rubro, referida al menos en cinco puntos: (1) la necesidad de establecer un acuerdo conceptual y pragmático respecto a las funciones, áreas y agentes orientadores, con la finalidad de resolver problemáticas acordes al contexto y necesidad de la persona con barreras; (2) sensibilizar acerca del uso que se da a los términos discapacidad, discapacitado o personas con necesidades educativas especiales, dado que esto genera que la OP se torne en la resolución de problemas médicos y psicológicos, más no en el acompañamiento de la persona, lo que en todo caso propicia la atención a partir de estereotipos sociales; (3) valorar las políticas públicas actuales para propiciar la cultura de discapacidad en las instituciones universitarias, lo que muy probablemente servirá para prever los alcances y límites de la OP en materia de discapacidad; (4) propiciar, evaluar y valorar la función de los departamentos de orientación psicopedagógica en la universidad actual, ya que sus ocupaciones difícilmente serán llevadas a cabo de forma coherente y especializada por otras instancias administrativas o académicas, considerando la vinculación que dicho departamento genera con la sociedad y, (5) hacer uso de documentos tales como la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) o del Índice de inclusión en la práctica de la OPPB, ya que estos insumos per-

miten la evaluación y administración de pautas congruentes con la necesidad real de la persona, evitando situaciones en las que la sobreprotección funja como aliciente para restar responsabilidad social, educativa y psicológica a la persona con barreras, lo que en todo caso limita su participación e inclusión plena.

Referencias

- AINSCOW, M. (1995). *Education for All: Making it Happen. Keynote Address*. Ponencia presentada en el International Special Education Congress. Birmingham.
- AINSCOW, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Londres: Falmer.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA ALZINA, R. (1997). *Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Sevilla: Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, Universidad de Sevilla.
- BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (Coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis (331-351).
- BISQUERRA, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *REMO*, 3(6), 2-8.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). *Index for Inclusion (2nd ED)*. Madrid: Consorcio Universitario de Educación Inclusiva.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. y BLACK-HAWKINS, K. (2002). *Index for Inclusion (3rd ED)*. Madrid: Consorcio Universitario de Educación Inclusiva.
- CARPIO, C. y BONILLA, M. (2003). La disputa cuantitativo-cualitativo en ciencias sociales: Un falso dilema. *Revista Iberoamericana*, 11, 11-19.
- EGIDO, I., CERRILLO, R. y CAMINA, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), 135-146.
- FUNES ARTIAGA, J. (1999). Necesidades educativas de los adolescentes en situación de riesgo social. *Educación social*, 2, 26-32.
- GAIRÍN, J. y MUÑOZ, J.L. (2013). La acción tutorial en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Educación*, 22 (43), 71-90.
- HERNÁNDEZ-ROJAS, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós: México.
- LA MARCA, A. (2007). Educación personalizada y formación del carácter. *Estudios sobre Educación*, 13, 113-131.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, MODIFICACIÓN EN MATERIA DE INCLUSIÓN (2016, Junio 6). *Diario Oficial de la Federación*. En Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, LXIII Legislatura, DOF 2016-06-06.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. [consultado el 31 de mayo 2014].

- Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- LÓPEZ, V., JULIO, C., PÉREZ, M.V., MORALES, M. y ROJA, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 1-17.
- MARTÍN, E. (1999). La intervención psicopedagógica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura: la historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 27-45.
- MARTÍNEZ, O. (2001). *Orientación educativa en la escuela básica. Una propuesta de cambio*. Caracas. UNA.
- MARTÍNEZ DE CODÉS, M. (1998). *La orientación escolar*. Madrid: Sáenz y Torres.
- MOLINA, D. (2001). *Material de apoyo instruccional. Curso Orientación educativa*. Barinas: Unellez.
- MOLINA, J. e ILLÁN, N. (2011). El proceso de integración efectiva de los alumnos con síndrome de Down en educación infantil: variables influyentes en dicho proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 5-22.
- MOREU, A. C. y BISQUERRA ALZINA, R. (2002). Los orígenes de la psicopedagogía: El concepto y el término. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 17-29.
- MORIÑA, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro sea inclusivo? Análisis de diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521-538.
- MORRIL, W.H., OETING, E.R. y HURST, J.C. (1974). Dimensions of Counsellor Functioning. *Personal and Guidance Journal*, 52, 354 - 359.
- MUÑOZ-CANTERO, J. M. (2008). Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. En F. ETXEBERRIA SAGASTUME, L. SARASOLA ITUARTE, J. F. LUKAS MUJICA, J. ETXEBERRIA MURGIONDO y A. MARTXUETA PÉREZ (Coords.), *Convivencia, equidad, calidad* (pp. 45-70). San Sebastián: Erein.
- OCDE. (2013). *Panorama de la educación 2013: Indicadores de la OCDE*. España: Santillana.
- OMS. (2017). *Informe Mundial de la Discapacidad*. EUA: OMS.
- ONU. (2008). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. EUA: ONU.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF). Ginebra: OMS.
- PERALTA, A. (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- PÉREZ, G. y SARRATE, M. L. (2011). Las TIC promotoras de inclusión social. *Revista Española de Pedagogía*, 249, 237-253.
- RAMOS, J.L., CUADRADO, I. y FERNÁNDEZ, A. (2007). Valoración del funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4), 1-14.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22nd ed.). Madrid: RAE.
- REPPETTO, E. (1995). La orientación como intervención psicopedagógica. Avances más relevantes en la investigación de algunos modelos. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 233 - 251.
- RIBES, E. (2001). *Psicología General*. México: Trillas.
- RODRÍGUEZ-MARTÍN, A. y ÁLVAREZ-ARREGUI, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la universidad: Un estudio sobre inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479.
- RODRÍGUEZ-ESPINAR, S. (1986). *Proyecto docente e investigador (Orientación Educativa)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- SÁNCHEZ-REGALADO, P. (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial MASEE*. México: SEP.
- SELIGMAN, M.E.P. (1999). The President's Address. APA. 1998. Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- SOLÉ, I. y COLOMINA, R. (1999). Introducción: Intervención psicopedagógica: una o más de una realidad compleja. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 9-2.
- THOMAS, G. (1997). Inclusive Schools for an Inclusive Society. *British Journal of Special Education*, 24, 251-263.
- VAIN, P. (2003). *Educación Especial: Inclusión educativa - Nuevas formas de exclusión*. Argentina: Noveduc Libros.
- VÉLAZ, C. y URETA, M. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Granada: Ediciones Aljibe.
- VERDUGO, M. A. y ARIAS, B. (1991). Evaluación y modificación de las actitudes hacia los minusválidos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44 (1), 95-102.
- WARNOCK, H.M. (1978). *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Office.
- WHISTON, S.C. (1996). Accountability through Action Research: Research Methods for Practitioners. *Journal of Counseling and Development*, 74, 616-623.