

**La discapacidad: una experiencia de la  
Escuela de Trabajo Social de la Universidad Costa Rica<sup>1</sup>**

Reiko Hayashi<sup>2</sup>  
Reiko.Hayashi@socwk.utah.edu

Marcela Ramírez Morera<sup>3</sup>  
marcelin.ramo@gmail

**Introducción**

En 1996, Costa Rica promulgó la ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, N° 7600 con el objetivo de proteger y promover los derechos civiles de las personas con discapacidad (La Gaceta, 1996). También, en el año 2000 se publica la Directriz Presidencial N° 27, la cual dicta el establecimiento de una comisión institucional en materia de discapacidad, la cual es responsable del cumplimiento institucional de la ley en cada institución pública y la incorporación del contenido de la discapacidad en los currículos de las carreras universitarias.

Además, en el 2006, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (Astorga, 2007). El propósito de la CDPD es promover, proteger y garantizar los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad. Costa Rica firmó y ratificó la CDPD en el año 2008 y se materializa a través de la ley n° 8661.

No obstante, la Universidad de Costa Rica inicia el desarrollo de la temática de la discapacidad alrededor de los años 80. Sus primeros esfuerzos surgen por la iniciativa de diversas instancias de dicha entidad pública; por ejemplo, su recorrido inicia con la Oficina de Salud, Vicerrectoría de Acción Social y con la Escuela de Orientación y Educación Especial. Se establece una comisión con participación de la Oficina de Salud, la Escuela de Orientación y Educación Especial y las

---

<sup>1</sup> Publicado inicialmente en la Revista Reflexiones 92 (1): 65-76, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica. ISSN: 1021-1209 / 2013

<sup>2</sup> Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Utah.

<sup>3</sup> Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.

Unidades de Vida Estudiantil. Además, en el año 1996, la Vicerrectoría de Vida Estudiantil propone nuevas plazas para el Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED) como una Unidad Operativa de la Oficina de Orientación, la cual tiene las funciones de asesorar para la aplicación de adecuaciones a la población con necesidades educativas particulares, dar seguimiento a la población estudiantil adscrita al artículo 37 del Reglamento de Régimen Académico Estudiantil, brindar o coordinar servicios de apoyo académico y especializado, como tutoría estudiantil, toma de apuntes, transcripción de texto en braille, interpretación en lescó, grabación de textos, adaptación de equipo, facilitar el acceso a la tecnología, el espacio físico, la información y la comunicación a estudiantes con discapacidad; y también asesorar, capacitar y coordinar con el sector docente, administrativo y estudiantil acerca de la discapacidad y la accesibilidad. Finalmente, definir y ejecutar acciones para la accesibilidad en el proceso de admisión a la universidad, en coordinación con instancias intra y extrauniversitarias (López, 2008).

Como un proceso complementario a la creación de los servicios universitarios para la población estudiantil en situación de discapacidad, nacen las políticas en materia de discapacidad. Estas manifiestan que la UCR debe incluir el tema de la discapacidad en las áreas de docencia, investigación, acción social, vida estudiantil y administración.

Entre los lineamientos de esta política se encuentra establecer programas permanentes de divulgación sobre el tema de la discapacidad, cuyo objetivo sea concienciar y educar a la población universitaria y nacional. También, incluir la discapacidad en los planes de estudio de grado y posgrado, capacitar al personal en la temática, promover y desarrollar investigación en el campo de la discapacidad, garantizar la igualdad de oportunidades a la población estudiantil, mediante los servicios de apoyo pertinentes; garantizar la accesibilidad en el entorno universitario. Así mismo, busca promover la cooperación nacional e internacional para el fortalecimiento de programas institucionales en el área de la discapacidad (Consejo Universitario, sesión 4146-08, 95).

Posteriormente, en el año 2009, se establecen las políticas y directrices para cuatrienio 2010-2014, las cuales buscan la inclusión transversal de las temáticas de discapacidad y género en todo el accionar universitario (Consejo Universitario, sesión extraordinaria 5296-08). Asimismo, en el 2008, la Vicerrectoría de Acción Social reactiva la Comisión Institucional en Materia de Discapacidad (CIMAD, 2009), compuesta por 15 representantes de distintos departamentos universitarios. Esta entidad debe asesorar a la comunidad universitaria en materia de discapacidad, coordinar acciones que propicien un entorno accesible y una universidad inclusiva bajo un enfoque social y de derechos humanos, y velar por la incorporación de esta temática de discapacidad en sus reglamentos, políticas, programas, proyectos y servicios.

Entre otras acciones que la UCR realiza está el fortalecimiento del Sistema de Bibliotecas Documentación e Información, el cual está equipado con un programa para la transcripción a Braille, con programas de lectura y ampliación de pantalla y

reconocimiento de voz, entre otros (SIBDI, 2001). De igual forma, la universidad ofrece un Trabajo Comunal Universitario, este es un programa interdisciplinario que brinda cursos específicos para personas con discapacidad intelectual y estudiantes de apoyo, cuyos propósitos son:

- Despertar conciencia social en los y las estudiantes.
- Ayudar a las comunidades a identificar sus problemas y juntos desarrollar soluciones.
- Sensibilizar a los y las estudiantes para que fortalezcan procesos de retribución hacia las comunidades (PROIN, 2011).

El Proyecto de Inclusión para las Personas con Discapacidad Intelectual en la Educación Superior (PROIN, 2011), es uno de los programas de TCU que proporciona a las personas con discapacidad intelectual de tutorías, cursos gratuitos, y las actividades recreativas en el campus de la universidad para mejorar sus oportunidades en la sociedad.

### **La discapacidad, un eje transversal**

La Escuela de Trabajo Social asume el compromiso de incorporar la perspectiva de la discapacidad, mediante el curso de “Teoría y Métodos de Trabajo Social VI”, el cual pertenece a la línea curricular de “Historia, Teoría y Métodos del Trabajo Social” que proporciona teorías y métodos para la intervención en diferentes situaciones sociales que enfrentan diversos grupos poblacionales. La clase se imparte 3 horas por día, dos veces por semana, durante el segundo semestre y es impartido por una profesora de Trabajo Social con discapacidad. Este utiliza varias estrategias didácticas como, conferencias, se invita a personas expertas, lecturas, películas, simulaciones, presentaciones de grupo y discusiones.

El curso se encuentra estructurado por diferentes unidades de estudio, en las cuales se discuten los conceptos y los modelos históricos de la discapacidad en Costa Rica, desde el enfoque biomédico hasta el de derechos humanos/ vida independiente. También, la estrategia de desarrollo inclusivo comunitario, la accesibilidad en algunas entidades públicas o privadas y las implicaciones de la nueva concepción de la discapacidad en el contexto actual, entre otros.

### **El camino recorrió la metodología**

El proceso de evaluación del curso consistió en la aplicación de una encuesta en las clases durante el segundo semestre del 2011. Se recopilaron los datos transversales en seis diferentes clases durante el semestre con el fin de medir las actitudes y los conocimientos de los(as) estudiantes sobre discapacidad. El mismo instrumento se aplicó al inicio y al final del curso.

La encuesta incluyó una escala de tipo Likert con 7 categorías, en la que a los(as) participantes se les solicitaba que indicaran su grado de acuerdo (muy en desacuerdo, en desacuerdo, algo en desacuerdo, no sabe/no opina, algo de acuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo) con 24 afirmaciones acerca de las personas con discapacidad. Las 22 afirmaciones fueron tomadas de la escala MIDS. La MIDS es una escala de tipo Likert con 7 categorías con 49 afirmaciones. Ésta se desarrolló originalmente en la década de 1990 en Estados Unidos con la participación de 90 personas con discapacidad, quienes determinaron que eran «las actitudes positivas hacia las personas con discapacidad». La validez y la fiabilidad de la MIDS han sido probadas y confirmadas (Makas, 1991a; Makas, 1991b; Makas, 1993). Las afirmaciones fueron traducidas al español y dos afirmaciones más fueron añadidas para presente estudio. La escala final incluyó:

- Cuatro afirmaciones acerca de la inclusión y la expectativas en la escuela, tales como “la mayoría de los/as niños/as y adolescentes con discapacidad deben de asistir a escuelas especiales que están específicamente diseñadas para satisfacer sus necesidades”. (Granello, 2001)
- Tres afirmaciones acerca del trabajo tales como “con la tendencia actual en la tecnología industrial, probablemente habrá menos puestos de trabajo en el futuro para las personas con discapacidades”. (Granello, 2001)
- Además, nueve afirmaciones enfatizan sobre las diferencias entre las características o las habilidades entre personas con y sin discapacidad, como “las personas con discapacidad son más propensas a los accidentes que las personas sin discapacidad”. (Granello, 2001)
- Seis afirmaciones refieren a las políticas, como “las personas con discapacidad deben de obtener la certificación de sus médicos para solicitar una licencia de matrimonio”. (Granello, 2001)
- Dos afirmaciones acerca sobre derechos, por ejemplo “tenemos que abogar por derechos civiles de las personas con discapacidad, porque no tienen habilidad para hacerlo por sí mismos/as” y “está bien que las personas con discapacidad toman sus propias decisiones”. (Granello, 2001)

Otras variables incluidas en el estudio fueron la edad en años, el género (masculino o femenino), el año de la carrera(de primero a quinto año en trabajo social), la condición de discapacidad(si el o la estudiante es una persona con discapacidad)y la percepción del nivel de contacto con las personas con discapacidad(ningún contacto, muy poco contacto, algún contactos, bastante contacto, una gran cantidad de contacto).Además, a los(as) participantes se les solicitó que indicaran si tienen personas con discapacidad en sus vidas personales y profesionales, como en el núcleo familiar, amigos(as), colegas y profesores.

Otro instrumento utilizado en la indagación es el grupo focal con los(as) estudiantes que asistieron al curso. Un grupo consistió en nueve personas y otro en ocho. La guía del grupo focal se centró en una exploración de las opiniones sobre el curso, qué fue lo mejor y qué debería mejorar. Cada grupo duró una hora y treinta minutos. Las discusiones fueron grabadas y transcritas.

El análisis reveló tres temas claves: (1) tener una profesora con discapacidad, (2) concientización y (3) la estructura curricular, los cuales se discutirán en los resultados.

## **Participantes**

Se utilizó una muestra de conveniencia de 131 estudiantes quienes participaron en el estudio. La edad promedio de la muestra fue 21,06 años (d.t. = 2,80) con un mínimo de 17 años y un máximo de 42 años. Quince (11,5%) eran hombres, 115 (87,8%) eran mujeres, y un estudiante no identificó su género. Diez estudiantes (7,6%) se identificaron como las personas con discapacidad. Los niveles de educación (año que cursa) de los y las estudiantes fueron: primer año 17 estudiantes (13,0%), segundo año 56 estudiantes (42,7%), tercer año 20 estudiantes (15,3%), cuarto año 19 estudiantes (14,5%), y quinto año 19 estudiantes (14,5%). La percepción de los niveles de contacto con las personas con discapacidad: Ningún contacto 1 (0,8%). Muy poco contacto 42 (32,1%), Algún contacto 47 (35,9%), Bastante contacto 26 (19,8%), y Una gran cantidad de contacto 15 (11,5%). Cuarenta y seis estudiantes (35,1%) tenían familiares o parientes con discapacidad.

## **La realidad discutida, análisis de datos**

Para el análisis estadístico, se trabajó con el programa de computo SPSS versión 18, en el cual diecisiete afirmaciones negativas se “recodifican” inversamente. Por consiguiente, los valores más altos significan actitudes más positivas que los(as) participantes tienen acerca de la inclusión, derechos e igualdad de las personas con discapacidad. La consistencia interna se examina con un alfa de Cronbach. Dos afirmaciones que no contribuyen a la consistencia interna no fueron incluidas en la suma de variables. Las dos afirmaciones excluidas eran “Las personas con discapacidad no tienen suficiente influencia en la política” y “La mayoría de las personas con discapacidad prefieren socializar con otras personas que también tienen discapacidad que con personas sin discapacidad”. El alfa de Cronbach para las 22 afirmaciones fue de 0,70. Los valores de las 22 afirmaciones fueron añadidas y se creó la variable “actitud” (un indicador de las actitudes hacia la discapacidad). El posible rango de “actitud” era de 22 a 154. Se clasificaron los valores como “muy negativo” de 22 a 33, “negativo” de 34 a 55, “algo negativo” de 56 a 77, “no sabe/no opina” de 78 a 98, “algo positivo” de 99 a 120, “positivo” de 121 a 142, y “muy positivo” de 143 a 154. Para el análisis de datos, se utilizó la estadística paramétrica al comparar los grupos con variables numéricas, cuyos valores se distribuyen normalmente. Se utilizó la estadística no paramétrica al comparar los grupos con variables ordinales o cuando la normalidad de las variables numéricas no se podía suponer.

Asimismo, los datos fueron transversales, en los cuales la media de la muestra de la "actitud" fue 116,72, con un mínimo de 80 y un máximo de 145, la cual indica que los(as) estudiantes de trabajo social, en promedio, tenían actitudes "algo positivo" acerca de inclusión, derechos e igualdad de las personas con discapacidad. El valor mínimo fue en el rango de «no sabe/no opina» y el valor máximo fue de «muy positivo».

De igual manera, la prueba de Mann Whitney U comparó hombres y mujeres en los valores de actitud, ésta fue estadísticamente significativa, con  $Z = -2.494$  ( $p < 0,05$ ). Las mujeres tuvieron una actitud más positiva (rango promedio 68,5) que los hombres (rango promedio 42,7). Esta misma prueba comparó los(as) estudiantes con y sin discapacidad en los valores de la actitud. No fue estadísticamente significativa.

Una correlación de Spearman examinó la relación entre la edad y el valor de la actitud de los(as) estudiantes. Fue estadísticamente significativa, con  $\rho(127) = 0,22$  ( $p < 0,05$ ). El estudiantado de mayor edad tenía actitudes más positivas que los(as) estudiantes más jóvenes, aunque la fuerza de la relación de las dos variables era pequeña. Una prueba de ANOVA comparó cinco niveles de la educación (de primero a quinto año) en los valores de actitud. El resultado fue estadísticamente significativo, con  $F(4, 126) = 6,149$ ,  $p < 0,001$ . Comparaciones por pares de medias marginales estimadas con un ajuste de Bonferroni ( $p < 0,05$ ) mostró que había una diferencia significativa entre los(as) estudiantes de quinto año y aquellos(as) de primero a tercer año. No existió diferencia estadística entre el estudiantado de quinto año y el de cuarto año. El medio valor de "actitud" de los(as) estudiantes de quinto año estuvo en el rango de "positiva", mientras que el valor mínimo se encontraba en "algo positiva" y el valor máximo fue de "muy positiva." Los valores medios de los tres niveles inferiores eran "algo positivo", mientras que el valor mínimo fue de "no sabe/no opina" y el máximo fue en "positiva".

En cuanto a la percepción de los niveles de contacto con las personas con discapacidad, sólo una persona indicó su nivel de contacto como "no contacto". El caso fuere codificado en el siguiente nivel "muy poco contacto". Una prueba de ANOVA comparó los cuatro niveles de contacto en los valores de actitud. El resultado no fue estadísticamente significativo. No se presentó diferencias en las actitudes entre los(as) estudiantes que tenían diferentes niveles de contacto con personas con discapacidad.

En relación con el tema de familia y parientes con discapacidad, una prueba t para muestras independientes comparó a los(as) estudiantes que tenían ( $n = 46$ ) y que no tenían ( $n = 84$ ) una persona con discapacidad en su familia o entre sus parientes. El resultado fue estadísticamente significativo,  $t(128) = -3,023$ ,  $p < .01$ . Los(as) estudiantes que tenían una persona con discapacidad entre sus familiares cuentan con una actitud más positiva ( $M = 121.13$ ) en relación con aquellos(as) que no tenían parientes en esta condición ( $M = 114.27$ ).

Además, se analizó cada una de las 24 afirmaciones en la escala por separado, estas son siete categorías de respuestas para indicar el grado de acuerdo (muy en desacuerdo, en desacuerdo, algo en desacuerdo, no sabe/no opina, algo de acuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo).

Cuatro afirmaciones eran sobre la inclusión escolar y la expectativa de rendimiento académico. La mayoría de los(as) estudiantes (61% y 65% respectivamente) estaban de acuerdo (de algo de acuerdo a muy de acuerdo) con la inclusión de niños y niñas con discapacidades en las clases regulares y creían que esta podría tener efectos positivos en sus compañeros/as sin discapacidad. El porcentaje de respuestas positivas fue algo menor sobre la competencia académica de los niños y de las niñas con discapacidades. Aún la mayoría (53%) estaba de acuerdo (de algo de acuerdo a muy de acuerdo) que la niñez con discapacidad tienen el mismo rendimiento académico en comparación con los/las estudiantes sin discapacidad. Aunque la mayoría estaba de acuerdo con la inclusión de la niñez con discapacidades en las clases regulares, cuando una afirmación destacó que las clases segregadas serían diseñadas para satisfacer las necesidades particulares de los(as) infantes, muchos(as) de los(as) estudiantes respondieron positivamente (53%). Una prueba de Kruskal-Wallis ( $\chi^2 = 13,351$ ,  $df = 4$ ,  $p < .01$ ) con pruebas U de Mann-Whitney como poshoc mostró una diferencia significativa entre los/as estudiantes de quinto año y otros. Los(as) estudiantes de quinto año eran más propensos(as) a oponerse a las clases segregadas.

En lo referente al empleo, se tiene que mientras el 44% de los(as) estudiantes creyó (de algo de acuerdo a muy de acuerdo) que el requisito de conocimientos de tecnología moderna podría afectar negativamente en el trabajo de las personas con discapacidad, un porcentaje similar (42%) opinó que sería beneficioso. Además, el 40% no esperaba que los(as) trabajadores(as) con discapacidad laboraren con el mismo estándar de las personas sin discapacidad, el 45% sí lo esperaba.

La afirmación “La actitud de los(as) empleadores(as) es una desventaja mayor que la falta de capacidad de una persona con discapacidad”, recibió una aprobación (de algo de acuerdo a muy de acuerdo) del 80% de los(as) estudiantes. Una prueba de Kruskal-Wallis ( $\chi^2 = 31,564$ ,  $df = 4$ ,  $p < .001$ ) con pruebas U de Mann-Whitney como post hoc mostró una diferencia significativa entre el grupo de estudiantes de quinto año y el estudiantado de tercer año, así como entre aquellos(as) de cuarto año y los(as) estudiantes de primer y tercer año. El colectivo de cuarto y quinto año afirmó que los prejuicios de los(as) empleadores(as) influyen en la contratación personal en situación de discapacidad.

De acuerdo con lo anterior, se deduce que socialmente existe una concepción de que las personas en condición de discapacidad son entes dependientes de una familia, restringidas para realizar cualquier tipo de tarea, sobreprotegidas por las instituciones, viven actitudes de rechazo, discriminación y en ambientes protegidos. Además, se conciben como personas asexuadas, incapaces de asumir y reproducir los roles social, carente de sentimientos y emociones, proyectos de

vida que cumpla con sus propias expectativas e ilusiones, inclusive ocupar un puesto de trabajo.

En lo referente a las características habilidades de las personas con discapacidad, se tiene que la mayoría de los(as) estudiantes participantes (70%, 88%, 66% y 51% respectivamente) no estaba de acuerdo (de muy en desacuerdo a algo en desacuerdo) en que las personas con discapacidad querían más amor atención que la población sin discapacidad, en que si una persona con discapacidad se enojara con otras personas por pequeñas cosas, esta situación debería ser pasado por alto a causa de su condición, en que las personas con discapacidad eran más propensas a los accidentes, y que preferían socializar sólo con otras personas con discapacidad.

De la gente participante, el 73% y 68% respectivamente tampoco estaban de acuerdo (de muy en desacuerdo a algo en desacuerdo) en que las personas con discapacidad viven pensando en sus limitaciones todo el tiempo, y en que la bondad de los(as) demás es más importante que cualquier programa de educación. Una prueba de Kruskal-Wallis con pruebas U de Mann-Whitney como post hoc mostró los resultados significativos entre los diferentes niveles educativos para estas dos afirmaciones. Los(as) estudiantes de cuarto y quinto año tenían menos probabilidades que los(as) el primer año a creer que las personas con discapacidad siempre piensan en sus deficiencias ( $\chi^2 = 9,720$ ,  $df = 4$ ,  $p < 0.05$ ) y que la bondad de los(as) demás es más importante que la educación ( $\chi^2 = 18,136$ ,  $df = 4$ ,  $p < 0.001$ ). También, se presentó una diferencia significativa entre el quinto año y el tercer año.

En cuanto a la posibilidad de convertirse en madres y padres, de las personas participes del estudio el 84% y 67% respectivamente, reconocieron que la población usuaria de sillas de ruedas sí podrían hacerlo.

Para la afirmación "Hay que ser especialmente cuidadoso(a) con lo que se dice cuando se está con una persona con discapacidad", el valor más frecuente fue "de algo de acuerdo" (37,4%), por que se presentó más veces mayor que cualquiera de las otras respuestas. Se puede mostrarla sensibilidad de los(as) estudiantes y su deseo de no ofender a las personas con discapacidad, debido a la incertidumbre sobre las palabras correctas.

Lo descrito en las líneas anteriores puede generar ambivalencia y contradicciones, debido a que el tejido social cuestiona aquellas personas quienes deciden continuar con los papeles sociales impuestos como lo es el desarrollo profesional, la maternidad o paternidad, asumir "obligaciones" familiares, profesionales, entre otras.

En el ámbito de los derechos y políticas públicas referentes a personas con discapacidad, y de acuerdo con la afirmación de que los(as) conductores(as) con discapacidad deben pagar más por un seguro de automóvil adicional y obtener un certificado médico con el fin de casarse fueron rechazadas por la gran mayoría.

Además, en cuando la afirmación sobre que las personas con discapacidad viven en unidades residenciales con otras personas con discapacidad también fue



rechazada por el 87%. Mientras que el 42% creyó que las personas con discapacidad deben pagar impuestos como el resto de la ciudadanía, el 37% no lo creía sí. El 75% se opuso a la declaración “Es más humano permitir que un niño(a) con una discapacidad muera al nacer, que permitir que él o ella viva con una discapacidad”. Además, se rechazó un poco más de 50% la afirmación “personas con discapacidad no tienen suficiente influencia en la política”. Una prueba de Kruskal-Wallis ( $2 = 16,659$ ,  $df = 4$ ,  $p < .01$ ) con pruebas U de Mann-Whitney como post hoc demostró que existe una diferencia significativa entre los(as) estudiantes de tercer y cuarto año. El estudiantado de tercer año era más propenso a creer en la influencia política de las personas con discapacidad.

En cuanto a las dos afirmaciones sobre la autodeterminación, más del 90% estaba de acuerdo con que las personas con discapacidades podrían tomar decisiones propias y el 82% se encontraba en desacuerdo con la afirmación de que las personas con discapacidad no eran capaces de defenderse por sí mismas. Una prueba de Kruskal-Wallis con pruebas U de Mann-Whitney como post hoc encontró el resultado significativo entre los diferentes niveles educativos para la última afirmación ( $2 = 15,735$ ,  $df = 4$ ,  $p < .01$ ). Los(as) estudiantes de cuarto y quinto año tenían más confianza en la capacidad de las personas con discapacidad de exigir su derecho que los(as) estudiantes de tercer año.

El estudiantado de cuarto año que tomó el curso sobre discapacidad mostró una mejoría significativa en sus actitudes hacia dicha realidad. Demostró mejoramiento especialmente en las afirmaciones acerca de las características de los derechos, políticas y la auto-determinación de esta población. Los resultados muestran que los(as) estudiantes reconocen las potencialidades, capacidades y derechos de las personas con discapacidad, como similares a las personas sin discapacidades.

Sin embargo, el estudiantado refiere que es necesaria más discusión e información acerca de cómo articular la temática con la realidad profesional.

Otra arista de la investigación consistió en la discusión de la temática mediante el desarrollo de grupos focales, en los cuales se destacan los resultados de estos con sus respectivas categorías.

### **Tener una profesora en condición de discapacidad**

La mayoría de los(as) participantes no había tenido experiencias cercanas con personas en condición de discapacidad. No obstante, el resto del grupo participante admitió que creían en los mitos sobre las personas con discapacidad y estaban nerviosos(as) por tener una profesora con discapacidad.

“Yo al inicio ni siquiera conocía a la profe, no sabía qué condición tenía, nada, y sí cuando ya llegamos a la clase escuché a gente que decían, hay es que a esa profesora cuesta un montón entenderle, pero cuando llegó, sí uno se queda así como, ¡huy diablos!, porque es muy visible la discapacidad de ella, y como uno tiene muchos mitos”. (Luisa)

Sin embargo, los(as) estudiantes pronto descubrieron que la profesora estaba muy abierta y relajada que no tenían que preocuparse por decir las cosas equivocadas. La actitud de la profesora ayudó a romper los mitos que tenían.

“El primer día del curso, es muy particular en ella que ella dice, bueno pregúntenme todo lo que quieran saber sobre la discapacidad, o qué quieren que les diga, pregunta sobre prejuicios, o que a mi no me incomoda, pregúntenme lo que quieran. Para quitar esa parte de miedo, ella misma es la que dice, bueno pregúntenme tranquilos, no tengan miedo, qué es lo que piensan de mi, qué piensan de que haya una profesora en condición de discapacidad. Ella tiende a hacer eso, como para quitar esa barrera, de bueno si me da vergüenza hablarle o cualquier cosa, porque ella es consciente de que también hay algunos estudiantes que tienen esa parte de prejuicios apenas llega ella, entonces ella si es como muy abierta en esa parte (Lila).

Yo no sabía si decir ciegos, o si podía decir normal o anormal, y cuando a uno se le suelta decir “normal”, ella decía, “bueno, personas sin discapacidad”, entonces yo decía “púchica” seguro la profe se va a sentir mal cuando yo diga normal o se va a sentir ella como anormal entonces. No. Porque la profe en realidad lo toma como muy tranquila, como que están aprendiendo, es un proceso. La profe entiende tanto sobre discapacidad y entiende tanto sobre la discapacidad de ella que yo siento que no hay nada que la afecte, digamos, en ese sentido. Y ella sabe que ella está ahí como para enseñar y demás y no hay nada que uno pueda decir y ella llegue y se enoje. Nosotras nunca hemos visto que hayamos dicho o algo o hagamos un comentario y ella se haya enojado, digamos, ella se ríe, o nos corrige, pero no se enoja (Luisa) También, es importante que cuando la profe particulariza en ella misma lo hace con fines educativos no con fines de decir, ah pobrecita yo, sino que ella es congruente de que lo hace realmente para que nosotras entendamos, ilustrarnos acerca de eso.

Otra cosa muy importante es que cuando ella expone una clase, ella es abierta críticas. Ella dice si no me entienden o si ocupan cualquier cosa, que les repita un concepto, y entonces uno va de construyendo todos esos mitos. Uno piensa que huy y si le pregunto y luego se siente mal, o sea no ella más bien hace bromas con la discapacidad. Ella dice hay no ya me enredé ya no dije nada, y entonces nos empezamos a reír con ella.... O si ella dice un concepto y se equivoca entonces dice hay que necia yo con eso, entonces ya a uno le da risa, entonces permite como superar esa barrera, de que son personas iguales a cualquiera no es que porque tiene una condición de discapacidad, ok hay que hablarle de otra manera, hay que tener especial cuidado con ella o con tal persona.” (Luisa)

Cuando la sociedad comprende que la discapacidad es solamente una condición más de la diversidad social, se ajusta a esta realidad e inicia un proceso de metamorfosis; por ejemplo, en el estudio, se visualiza que se deja de lado el hecho de que el docente presenta una discapacidad, es una profesora competente y muy accesible para los(as) estudiantes.

“A mí me parece que en cuanto a la profesora en sí, dejando de lado su condición, es una persona súper accesible que si uno tiene una duda, ella dice que consulten sin ningún temor, si no entendieron algo que dije yo les repito lo que haya que repetirles. O si uno le manda un correo, si no es el mismo día a los dos días ella le está respondiendo, y eso me parece como de cierta cercanía con el estudiantado, y que eso permite como romper con esa barrera que está ahí de estudiante/profesor, que eso enriquece más el aprendizaje. Y en cuanto a su condición propiamente o su discapacidad, bueno me parece que más que su condición, lo que hace muy dinámica la clase en sí, es su conocimiento en general, tanto la maestría como sus experiencias de vida verdad, que eso di ninguna otra persona los va atener y que eso ha permitido comprender un poco más.”(Nico)

El grupo de estudiantes participante reconoció que tener una profesora con discapacidad era una ventaja para su educación.

“La ventaja de que la profe tenga una condición de discapacidad permite eso, que personas que nunca habíamos tenido un acercamiento con una persona con discapacidad, ya la tuvimos con la profesora, y es súper gratificante por eso, porque ella nos aporta su experiencia de vida y sus conocimientos teóricos, que jamás una persona que no tenga una condición de discapacidad pueda visualizar tantos detalles como ella lo hace.

Pienso que en la escuela fue muy atinado poner a María, porque es su especialidad y porque a nivel personal le va de construyendo a uno ciertos estereotipos que ya uno tenía.”(Juani)

## **Concientización**

La totalidad del estudiantado participante había experimentado cambios en la percepción sobre las personas con discapacidad. Reconoció que las personas con discapacidad son iguales ala gente sin discapacidad. Asimismo, comprendieron la importancia de conocer los procesos de trabajo con personas en condición de discapacidad para los trabajadores y las trabajadoras sociales.

“Antes de estar en este curso, yo tenía como una serie de estos mitos que existen, verdad, de que las personas con discapacidad son agresivas, o que de un momento a otro reaccionan diferente, yo los tenía y a mí me daban miedo, ....yo tenía como miedo de acercarme y .... y

luego cuando empecé a llevar el curso, ya en realidad empezó a desaparecer, porque yo vi que con personas iguales a mi, iguales a cualquier otra persona. Yo no sé en qué momento me va a tocar tener en mi familia una persona con discapacidad, yo no puedo tener como el mismo miedo. Entonces uno el curso lo va llevando y va comprendiendo que las personas con discapacidad son exactamente iguales, no hay ninguna diferencia, pueden hacer lo mismo que hacemos nosotros. Y es un mito, si uno va como creciendo en la sociedad, que le van metiendo ideas. En realidad a mí en el curso se me desaparecieron y tengo como otra concepción

Es que el cambio es total, considero yo, por lo menos personalmente, ... el cambio ha sido bastante grande, y dentro de trabajo social es súper importante porque se puede encontrar con una persona en condición de discapacidad en cualquier espacio institucional o no institucional, entonces para poder visualizarlo y atender y analizar la realidad de las personas es importante aterrizar las particularidades.” (Lucia)

El colectivo participe en la investigación visualizo el nivel de accesibilidad y la inaccesibilidad en la sociedad, esta última se origina por la carencia de concientización en el tejido social, este se desarrolla dentro de un patrón socialmente condicionado para responder a las necesidades de la personas estándar, según ella, como si esa estandarización fuera cierta y única, donde no existe diversidad social ni cultural. Además, concibe la diferencia como un obstáculo y no una característica que genera riqueza, se cree que todas las personas se deben ajustar y acomodar a lo ya establecido.

“Y también es importante que uno empieza a ver cosas que uno pensaba que eran accesibles, inaccesibles, porque, por ejemplo, ciertas rampas que uno dice, diay pero si está la rampa, pero una persona en condición de discapacidad, o con una silla de ruedas no podría subir por ahí, o digamos existen los JAWS en la biblioteca, sin embargo, cuántos estudiantes hay y cuántas horas tienen que pasar ahí para poder realmente sacar adelante un trabajo que uno saca en su casa cómodamente con una computadora para uno, entonces uno también empieza a darse cuenta de muchas cosas que usted antes decía ah sí ahí está la computadora y ya tienen acceso, entonces uno empieza como a darse cuenta de muchas cosas.” (Nico)

La mayoría del estudiantado señaló que una comunidad accesible es beneficio, no sólo para las personas con discapacidad, sino para toda la población, porque la accesibilidades un tema universal.

“Y una rampa como lo decía la profesora no sólo facilita el acceso a una persona con discapacidad, sino que a todos, en realidad para mí es más cómodo subir por una rampa que subir por unas gradadas, o sea se trata

de ver que la accesibilidad debe ser para algo global, no para cierta población, y que todos y todas somos diferentes, tenemos necesidades distintas, tal vez una mamá que anda con un bebé en el coche un poco de gradas no le van a servir, entonces verlo desde ahí, que no es que las personas con discapacidad son diferentes, sino que todos y todas somos diferentes, tenemos particularidades, estilos de vida, etcétera, etcétera que nos diferencian de los demás.” (Julieta)

El grupo participe en el estudio reconoce la discapacidad como parte de la diversidad en la sociedad.

“Porque todos somos diferentes, todos tenemos nuestras diversidades, en qué parámetro estaríamos hablando de normalidad, no hay nadie que sea normal porque cada uno tiene sus diferencias, sus particularidades, sus diversidades y potencialidades diferentes.”(Sara)

### **Estructura curricular**

La mayoría del estudiantado expresó su preocupación de que la otra mitad de los(as) estudiantes del cuarto año no tenía oportunidad de llevar el curso sobre discapacidad, señala la importancia de conocer el nuevo paradigma de discapacidad y ser concientizados(as), porque todos los(as) trabajadores(as) sociales se encontrarán con las personas en condición de discapacidad en el campo laboral.

El grupo pequeño de participantes consideró que el curso de cuatro meses, dos veces por semana, sería demasiado tiempo para discutir acerca de las cuestiones básicas sobre la discapacidad. Manifestaron que este se convirtió en sesiones repetitivas y que es necesaria más profundización teórica. Sin embargo, la mayoría del estudiantado consideró que el curso es muy corto para conocer la temática. Debido que las personas con discapacidad son diversas, el curso no puede cubrir todo en cuatro meses como las diferentes necesidades de las personas con la heterogeneidad de las discapacidades (psiquiátrica, motora, intelectual, condiciones múltiples y condiciones médicas específicas). Refieren que si existiera un segundo curso, se les debería ofrecer sobre análisis históricos, políticas, diagnósticos, intervención, habilidades y prácticas para trabajar con diferentes grupos de personas en situación de discapacidad.

Además, las personas participantes del estudio, mediante una estrategia didáctica del curso, se encontraron con profesionales en trabajo social y de otras disciplinas, los cuales tenían carencias en los conocimientos sobre el nuevo paradigma de la discapacidad. Citan que el paradigma de derechos humanos y vida independiente deberían ser reconocidos por todas las profesiones.

En el grupo focal, cuando se les solicitó “escribir una o dos palabras sobre lo mejor del curso”, los(as) estudiantes respondieron: experiencia, sensibilización, entendimiento, concientización, aprendizaje y enriquecimiento personal.

## Conclusiones

Las actitudes hacia las personas con discapacidad fueron encuestadas entre los(as) estudiantes de Trabajo Social en una universidad de Costa Rica. El rango de las actitudes era desde “no sabe/no opina” a “muy positiva”. El promedio fue la actitud “algo positiva”. Las mujeres tenían una actitud más positiva que los hombres. Este resultado fue consistente con estudios previos acerca de las actitudes hacia la discapacidad en otros países (Antonaky Livneh, 2000; Granelloy Wheaton, 2001; Hayashiy Kimura, 2004; HayashiyMay, 2011; Hergenrathery Rhodes, 2007).

No existió diferencias en las actitudes entre los(as) estudiantes que tenían diferentes niveles de contacto con personas con discapacidad en general. Sin embargo, hubo una diferencia significativa entre los(as) estudiantes que tenían y no una persona con una discapacidad entre sus familiares. Los(as) que la tenían asumieron una actitud más positiva.

Los niveles de educación mostraron diferencias significativas. Los(as) estudiantes de quinto año tenían actitudes más positivas en general, seguido por los(as) estudiantes de cuarto año. Los dos niveles tenían actitudes más positivas que los tres niveles inferiores. La diferencia de actitud entre los niveles educativos podría haber resultado en parte por la diferencia de edad, ya que había una correlación positiva entre la edad y los valores de actitud. Es posible que la madurez de los(as) estudiantes les ayudara a tener más comprensión de los temas de discapacidad. Sin embargo, la fuerza de la correlación era pequeña. Otra razón posible de la diferencia de la actitud podría ser por el año de carrera en que están. En conclusión, una cita directa resume el curso.

“Creo que el curso a uno le ha permitido ver lo que implica la discapacidad en la sociedad y en las personas, también el papel que tiene que jugar el Estado sobre esta población, y de los trabajadores sociales la concientización que debe de haber en todas las personas para lograr una verdadera equidad. No es sólo ver las personas en si, sino todo lo que media en ellas, o sea la accesibilidad, el papel del Estado, el papel del Trabajo Social, o sea todo.” (Lucia)

La Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica es una de las primeras unidades académicas que no tenía como pilar fundamental el análisis y estudio de la realidad de la discapacidad, como la Escuela de Orientación y Educación Especial, entre otras. Sin embargo, ésta inició un proceso de incorporación de la perspectiva de la discapacidad de manera específica, mediante el curso de “Teoría y Métodos de Trabajo Social VI, los Procesos de Trabajo con las Personas en Condición de Discapacidad”, con el cual ha surgido una experiencia positiva que ha permeado distintas acciones organizativas y formativas de esta entidad universitaria.

## Referencias bibliográficas

- Antonak, R., Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*.
- Astorga, L. (2007) *Guía Básica para comprender y utilizar la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo. Managua, Nicaragua.
- CASED (2010). Centro de Asesoría para Estudiantes con Discapacidad. Recuperado el 1 de octubre del 2011 de <http://www.orientacion.ucr.ac.cr/?q=node/5>
- Central Intelligence Agency [CIA] (2011). *The world factbook: Central America and Caribbean – Costa Rica*. Recuperado el 26 de octubre del 2011, de <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/cs.html>
- CIMAD (2009). *A toda la comunidad universitaria*. Universidad de Costa Rica Comisión Institucional en Materia de Discapacidad. CNREE (2010). *Plan Estratégico 2010-2015*. Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial. San José, Costa Rica Directriz presidencial No. 27 (2000). *Política nacional en material de discapacidad 2000-2010*. En el Diario la Gaceta.
- García, A. (2003). *El movimiento de vida independiente: Experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Granello, D. H., Wheaton, J. E. (2001). Attitudes of undergraduate students toward persons with physical disabilities and mental illnesses. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 32(3), 9-16.
- Hayashi, R., Kimura, M. (2004). Attitudes toward persons with disabilities among Japanese social work students. *The Review of Disability Studies*, 1(1), 60-69.
- Hayashi, R., May, G. (2011). The effect of exposure to a professor with a visible disability on students' attitudes towards disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 10(1), 36-48.
- Hergenrath, K., Rhodes, S. (2007). Exploring undergraduate student attitudes toward persons with disabilities: Application of the Disability Social Relationship Scale. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(2), 66–75.
- Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. N° 7600 de 29 de mayo 1996. En el Diario la Gaceta.
- Makas, E. (1991a). The MIDS (the Modified Issues in Disability Scale): One year later. In F. Hafferty, S. Hey, G. Kiger, & D. Pfeiffer (Eds.), *Translating disability: At the individual, institutional and societal levels* (pp. 9–15). Salem, OR: The Society for Disability Studies and Willamette University.
- Makas, E. (1991b). In the MIDST: Modified Issues in Disability Scale testing. In G. Kiger & S. Hey (Eds.), *The social organization of disability experiences* (pp.

109–114). Salem, OR: The Society for Disability Studies and Willamette University.

Makas, E. (1993). Getting in touch: The relationship between contact with and attitudes toward people with disabilities. In M. Nagler (Ed.), *Perspectives on disability* (2nd ed., pp. 121–136). Palo Alto, CA: Health Markets Research.

PROIN (2011). TC-571 Apoyo a Personas con Discapacidad Intelectual. Recuperado el 01 de octubre de 2011 de [http://buscatcu.ucr.ac.cr/web/busca-tcu/artes-plasticas/-/asset\\_publisher/v3Ro/content/tc-571-apoyo-a-personas-con-discapacidad-intelectual;jsessionid=77968F5A41D6B41804F9405974409555?redirect=%2Fweb%2Fbusca-tcu%2Fartes-plasticas](http://buscatcu.ucr.ac.cr/web/busca-tcu/artes-plasticas/-/asset_publisher/v3Ro/content/tc-571-apoyo-a-personas-con-discapacidad-intelectual;jsessionid=77968F5A41D6B41804F9405974409555?redirect=%2Fweb%2Fbusca-tcu%2Fartes-plasticas)

Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información. (2001). Programa Bibliotecas Accesibles para Todos/as. Universidad de Costa Rica.

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.