



# Política de inclusión y equidad educativa desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad



Jeny Haideé Espinosa Barajas  
Dora María Lladó Lárraga





# **Política de inclusión y equidad educativa**

desde la perspectiva del modelo  
social de la discapacidad

---

Política de inclusión y equidad educativa desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad / Jeny Haideé Espinosa Barajas, Dora María Lladó Lárraga .—Cd. Victoria, Tamaulipas : Universidad Autónoma de Tamaulipas ; Ciudad de México : Fontamara , 2023.

185 págs. ; 17 x 23 cm.

1. JNS

Enseñanza de grupos específicos y personas con necesidades educativas especiales

LC: LC1203.A P6.5 2023

DEWEY: 302 - Interacción social

---

Universidad Autónoma de Tamaulipas  
Matamoros SN, Zona Centro  
Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000  
D. R. © 2023

Consejo de Publicaciones UAT  
Centro Universitario Victoria  
Centro de Gestión del Conocimiento. Segundo Piso  
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149  
Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2905 • [www.uat.edu.mx](http://www.uat.edu.mx)  
[consejopublicacionesuat@outlook.com](mailto:consejopublicacionesuat@outlook.com)

Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT  
ISBN UAT: 978-607-8888-23-8

Editorial Fontamara, S.A. de C.V.  
Av. Hidalgo No. 47-B, Colonia Del Carmen  
Alcaldía de Coyoacán, 04100, CDMX, México  
Tels. 555659-7117 y 555659-7978  
[contacto@fontamara.com.mx](mailto:contacto@fontamara.com.mx) • [coedicion@fontamara.com.mx](mailto:coedicion@fontamara.com.mx) • [www.fontamara.com.mx](http://www.fontamara.com.mx)  
ISBN Fontamara: 978-607-736-839-7

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuera el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento del Consejo de Publicaciones UAT.  
Impreso en México • *Printed in Mexico* Libro digital

**Este libro fue dictaminado y aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT mediante un especialista en la materia perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Asimismo, fue autorizado por el Comité interno de selección de obras de Editorial Fontamara mediante el sistema “doble ciego” en la sesión del segundo semestre 2023.**

# Política de inclusión y equidad educativa

desde la perspectiva del modelo  
social de la discapacidad

Jeny Haideé Espinosa Barajas  
Dora María Lladó Lárraga

editorial  
**fontamara**

**UAT** Universidad Autónoma  
de Tamaulipas



C.P. Guillermo Mendoza Cavazos  
PRESIDENTE

Dra. Mariana Zerón Félix  
VICEPRESIDENTE

Dr. Leonardo Uriel Arellano Méndez  
SECRETARIO TÉCNICO

Mtro. Franklin Huerta Castro  
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González  
VOCAL

Mtro. Rafael Pichardo Torres  
VOCAL

Mtro. Mauricio Pimentel Torres  
VOCAL

**Consejo Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas**

**Dra. Lourdes Arizpe Slogher** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Darío Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodrigues** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marciano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dra. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urra** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas †** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta †** • Universidad Nacional Autónoma de México

# Índice

Prólogo	11
Introducción	13
<b>Capítulo I</b>	
Discapacidad: problemática, barreras y caracterización	17
1.2. Barreras sistémicas y educativas	19
1.3. Discapacidad y escolaridad. Caracterización en diferentes ámbitos	21
<b>Capítulo II</b>	
Conceptualización y evolución histórica del modelo social	31
2.1. El modelo social de la discapacidad	31
2.1.1. La evolución del modelo social de la discapacidad	32
2.2. La discapacidad y sus tipos	34
2.2.1. Tipos de discapacidad	35
<b>Capítulo III</b>	
Conceptualización, políticas y normatividad sobre inclusión y equidad educativa	39
3.1. Conceptualización	39
3.1.1. La educación inclusiva	39
3.1.2. La equidad en la educación	42
3.1.3. Los grupos vulnerables	43
3.2. Políticas de inclusión y equidad en la educación	44
3.2.1. Política de inclusión y equidad en el mundo	46
3.2.2. Política de inclusión y equidad en América Latina y el Caribe	49
3.2.3. Política de inclusión y equidad en México	50
3.2.4. Política de inclusión y equidad en el estado de Tamaulipas	51

3.2.5. La política de inclusión y equidad en la educación superior	52
3.3. Base legal de la discapacidad	53

## Capítulo IV

Estado del arte sobre inclusión y equidad educativa	59
---	----

## Capítulo V

Estudio de caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas: inclusión y equidad educativa	69
5.2. Modelo metodológico del estudio	74
5.2.1. Diseño de investigación	74
5.2.2. Sujetos de la investigación	76
5.2.3. Técnicas de recolección de datos	77
5.2.4. Validación de las técnicas	78
5.2.5. Construcción de las categorías	79
5.2.5.1. Características de las y los informantes	82
5.2.5.2. Accesibilidad	82
5.2.5.3. Estructura académica	84
5.2.5.4. Actitud personal	85
5.2.5.5. Actitud social	86
5.2.6. Procedimientos de la recolección de datos	87
5.2.6.1. Exploración inicial	87
5.2.6.2. Interacción dialógica con los sujetos investigativos	88
5.2.7. Procedimientos para el análisis de datos	88
5.2.7.1. Análisis de la exploración inicial	88
5.2.7.2. Análisis de los datos de los sujetos investigativos	89

## Capítulo VI

Barreras, apoyos y necesidades escolares en estudiantes con discapacidad	93
6.1. Barreras y apoyos escolares que se detectaron en la observación participante	94
6.1.1. Barreras escolares para estudiantes con discapacidad	95
6.1.2. Apoyos escolares para estudiantes con discapacidad	96
6.2. Barreras, apoyos y necesidades escolares detectadas por el estudiantado con discapacidad, profesorado y compañeros o compañeras de clase	96



6.2.1. Características de las y los informantes	96
6.2.2. Barreras, apoyos y necesidades escolares en estudiantes con discapacidad	101
6.2.2.1. Accesibilidad	101
6.2.2.1.2. Necesidades escolares detectadas por el estudiantado con discapacidad	104
6.2.2.1.3. Barreras escolares detectadas por el profesorado de estudiantes con discapacidad	105
6.2.2.1.4. Barreras escolares detectadas por las compañeras de clase de estudiantes con discapacidad	111
6.2.2.2. Estructura académica	113
6.2.2.2.2. Apoyos escolares detectadas por estudiantes con discapacidad	115
6.2.2.2.3. Necesidades educativas detectadas por el estudiantado con discapacidad	116
6.2.2.2.4. Barreras escolares detectadas por el profesorado de estudiantes con discapacidad	117
6.2.2.2.5. Apoyos escolares detectados por el profesorado	122
6.2.2.2.6. Barreras escolares detectadas por las compañeras de clase	126
6.2.2.3. Actitud personal	127
6.2.2.3.1. Apoyos escolares detectados en estudiantes con discapacidad	127
6.2.2.3.2. Apoyos escolares detectados por el profesorado	129
6.2.2.3.3. Apoyos escolares detectados por compañeras de clase	131
6.2.2.4. Actitud social	131
6.2.2.4.1. Barreras escolares detectadas por el estudiantado con discapacidad	132
6.2.2.4.2. Apoyos escolares detectadas por el estudiantado con discapacidad	132
6.2.2.4.3. Necesidades detectadas por estudiantes con discapacidad	136
6.2.2.4.4. Apoyos escolares detectados por el profesorado	137
6.2.2.5. Apoyo externo	141
6.2.2.5.1. Apoyos escolares detectados por el estudiantado con discapacidad	142

6.2.2.5.2. Apoyos escolares detectados por el profesorado	144
6.2.2.5.3. Apoyos escolares detectados por las compañeras de clase	145
6.2.2.6. Estrategias de aprendizaje propias	146
6.2.2.6.1. Apoyos escolares detectados por el estudiantado con discapacidad	146
6.2.2.7. Conocimiento de la discapacidad, inclusión y equidad educativa	147
6.2.2.7.1. Necesidades detectadas por estudiantes con discapacidad	147
6.2.2.7.2. Barreras escolares detectadas por el profesorado de estudiantes con discapacidad	150
6.2.2.8.No se fortalece de manera integral la inclusión y la equidad educativa	153
6.2.2.8.1. Barreras escolares detectadas por el profesorado de estudiantes con discapacidad	153

## **Capítulo VII**

Generación del modelo para la inclusión y equidad educativa en la UAT	157
7.1. Teoría sustantiva	163
7.2. Hacia un modelo de inclusión y equidad educativa	165

## **Capítulo VIII**

Perspectivas de inclusión y equidad educativa	173
¿Qué ocurrió durante la pandemia?	173
¿Qué se necesita en una educación inclusiva?	174
La representación social	176

Referencias	179
-------------	-----

# Prólogo

Las políticas de ampliación de la cobertura de la educación superior tuvieron un fuerte impulso en el transcurso del siglo XXI. En este lapso se han creado más de quinientas instituciones públicas de educación superior considerando las universidades tecnológicas, las politécnicas, las multiculturales, así como los pertenecientes al sistema Benito Juárez de reciente establecimiento.

Con una acelerada proliferación de instituciones privadas, actualmente operan en el país más de 3600 instituciones de este nivel educativo de las cuales cerca de 2800 pertenecen a este último régimen (Acosta, 2020). Dicho total, se desdobra en 11 mil 393 planteles para atender a 5 millones 11 mil 750 estudiantes, según datos del ciclo escolar 2022-2023 (SEP, 2022). Con estas cifras, la cobertura de este nivel educativo se sitúa en 42% y la aspiración es alcanzar un 50%, no solamente con la apertura de nuevos planteles, sino también con un importante programa de becas y apoyos a las familias de escasos recursos.

Pero detrás de estos datos hay miles de historias. Ampliar la cobertura de la educación superior significa que cada vez en mayor medida se incorpora a jóvenes pertenecientes a grupos sociales que no eran atendidos en este nivel educativo y es notoria la cantidad de estos en ser los primeros de su familia en serlo; cada vez es mayor el número de estudiantes que provienen de grupos tradicionalmente marginados de áreas rurales, de familias pobres, de comunidades indígenas y de personas con discapacidad. Frente a esto es que las políticas y acciones de inclusión educativa cobran sentido.

El libro que el lector tiene en sus manos se refiere a la inclusión de personas con discapacidad en el contexto de la educación superior, un tema de gran complejidad, en tanto que al estigma social y a la consecuente marginación, se suman diversas barreras tanto provenientes de políticas gubernamentales ineficaces como de sistemas escolares impreparados. Aquellas por desdoblarse en programas fragmentados y estos por incompetentes para apoyar institucionalmente a personas de este sector de la población. Los planteles escolares no solamente están faltos de una adecuada infraestructura, sino que tampoco están preparados con la flexibilidad curricular adecuada ni con profesorado entrenado para la inclusión; es más, ni siquiera con una actitud favorable hacia este tema.

El libro inicia con una estadística sobre la población con discapacidad, tanto en el marco internacional, como nacional; contiene datos particulares en los municipios tamaulipecos y en las instituciones de educación superior. Contiene

también un interesante repaso histórico a los modelos de atención a la discapacidad. No menos interesante es desmenuzar las orientaciones de las políticas de inclusión y equidad en la educación de América Latina y de México, esto se realiza de manera muy cuidada en uno de los apartados del libro, seguido por un estado del arte sobre las investigaciones que en ambos espacios se han realizado.

Un rasgo importante de esta investigación es la estrategia metodológica adoptada que le imprime un alto valor de originalidad. Se parte de la idea de que no es lo mismo inferir los obstáculos que las personas con discapacidad enfrentan en la educación superior desde una perspectiva hipotético-deductiva, a que sean ellas mismas quienes lo expresen. Por ello, se eligió una modalidad cualitativa-interactiva que permitió explorar y entender los significados de la vida escolar de estudiantes con discapacidad en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Se adoptó la *teoría fundamentada* para generar una teoría sustantiva por parte de los sujetos investigados. A partir de entrevistas a profundidad sostenidas con los sujetos de esta investigación, se elaboró un inventario de “barreras, apoyos y necesidades” que resultará de gran ayuda para enriquecer las actividades a realizar por parte de los funcionarios responsables de atender los temas de inclusión en las instituciones de educación superior.

Jeny Haideé Espinosa Barajas tiene ya varios años estudiando este tema y se ha convertido en una voz autorizada, por lo que el modelo de inclusión y equidad con el que termina este libro es una propuesta que debe ser considerada por las instituciones de educación superior al implementar sus propias políticas.

Marco Aurelio Navarro Leal

# Introducción

*Sin lucha no hay progreso*

Frederick Douglas

Recibir una educación en igualdad de oportunidades y con respeto a los derechos humanos, para que las personas se desarrollen personal, profesional y laboralmente para alcanzar una vida social plena con incremento de su nivel y calidad de vida, es una de las prioridades de los organismos internacionales y nacionales.

El Banco Internacional de Reconstrucción (2018) y Fomento y el Banco Mundial (2022) indican que la educación es un mecanismo crítico para mejorar la formación del capital humano.

El Instituto Internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para la Educación Superior de América Latina y el Caribe celebra Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) con una periodicidad aproximada de diez años. La primera tuvo lugar en La Habana, Cuba, en 1996, la segunda se efectuó en Cartagena de Indias, en 2008. La Tercera Conferencia Regional del 11 al 14 de junio de 2018 (UNESCO, 2019a) tuvo como sede a Córdoba Argentina. Ahí se mencionó que las instituciones de educación superior y sus políticas deben garantizar los derechos de los grupos vulnerables para promover la diversidad cultural y la interculturalidad de forma equitativa; se consideran los discriminados por raza, etnicidad, género, discapacidad, religión, entre otros. También plantea que es necesario transformar cada escuela para que todas sean pertinentes social y culturalmente, recomienda, además, destinar recursos financieros e impulsar la investigación y docencia para lograr este fin (UNESCO, 2018).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México publicó una propuesta en el 2018 para renovar la educación superior en México en la que muestra su visión del año 2030 y establece un conjunto de acciones para lograrla. Este documento manifiesta la necesidad de implementar políticas educativas para ampliar la cobertura con equidad y garantizar el acceso de todas las personas. Del mismo modo, refiere la importancia de la renovación de la educación superior para tomar en cuenta los procesos de aprendizaje de todo el estudiantado (ANUIES, 2018).

Castellanos-Ramírez y Carrasco (2022) comentan que en las últimas dos décadas se han definido políticas de inclusión educativa que consideran temáticas

de cobertura, diversidad y calidad y han ocupado un papel central en las agendas gubernamentales de los estados en el mundo. A través de éstas se ha buscado garantizar a toda la población el acceso al sistema educativo nacional, responder a la diversidad de condiciones y necesidades económicas, culturales, religiosas, cognoscitivas, entre otros aspectos, de las y los estudiantes, y lograr condiciones para que la cobertura educativa sea de calidad. Los resultados son diversos entre los países, mientras que en Noruega, Estados Unidos, Suiza y Japón se han garantizado niveles de inclusión educativa en cuanto a cobertura y diversidad, en el caso de Ghana, Turquía, Jamaica y Ecuador los esfuerzos continúan centrándose en el primer nivel de inclusión correspondiente a la cobertura educativa, principalmente en el nivel superior.

En este contexto, el desarrollo de políticas educativas de inclusión y equidad implica que los actores de los sistemas educativos profundicen en su comprensión de la educación inclusiva a fin de incorporar, reconocer y atender íntegramente a todo el estudiantado sin considerar su identidad o procedencia, su origen social o económico, sus aptitudes, y condiciones o capacidades, procurando así reconstruir sistemas educativos que reconozcan la igualdad de todas las personas en dignidad y derechos, el respeto a las diferencias y el combate a cualquier forma de discriminación. De ahí la necesidad de acercarnos a las instituciones educativas y sus actores y recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre las barreras de acceso a la educación, a la participación y a los logros de estudiantes vulnerables; por lo que las opiniones de las experiencias del propio estudiantado en condición de vulnerabilidad se convierten en una fuente de información indispensable (Johnson y Johnson, 1989; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2011; UNESCO, 2017 y 2020).

Con este antecedente, en la presente publicación se planteó como objetivo inferir y generar explicaciones teóricas para fundamentar un modelo educativo de inclusión y equidad, construido a través de las experiencias de estudiantes con discapacidad, del personal docente, y de compañeros y compañeras de clase en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT).

Se pretende que los resultados de la investigación beneficien a los grupos de estudiantes vulnerables y en especial al estudiantado con discapacidad de la UAT.

*Discapacidad: problemática, barreras y caracterización* describe las problemáticas relacionadas con la discapacidad y las barreras sistémicas y educativas a las que se enfrenta este sector en el primer capítulo. Además, detalla datos estadísticos que evidencian la prevalencia de la discapacidad en el mundo y la población con discapacidad que accede a la educación.

*Conceptualización y evolución histórica del modelo social* permite entender en el segundo capítulo cómo ha ido evolucionando el concepto y la tipología de discapacidad a través del tiempo.

*Conceptualización, políticas y normatividad sobre inclusión y equidad educativa* correspondiente al tercer apartado define los términos de educación inclusiva, equidad educativa y grupos vulnerables. También, presenta el contexto internacional, nacional y estatal de la política de inclusión y equidad educativa, y la base legal que da fundamento al conjunto de políticas, estrategias y acciones que se implementan en torno a la discapacidad.

*Estado del arte sobre inclusión y equidad educativa* integra en el cuarto capítulo una serie de investigaciones sobre la temática; para evidenciar la importancia de considerar la voz de estudiantes con discapacidad a fin de recuperar sus experiencias, detectar sus barreras y necesidades, y con ello, servir de referente a quien se interese en esta línea investigativa.

*Estudio de caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas: inclusión y equidad educativa* describe en el quinto capítulo la población, el modelo metodológico, las categorías y variables del estudio, el procedimiento de recolección de datos y el procedimiento de análisis.

*Barreras, apoyos y necesidades escolares en estudiantes con discapacidad* presenta en el sexto capítulo los resultados obtenidos del análisis de tres sujetos investigativos conforme a sus características de las y los informantes, accesibilidad, estructura académica, actitud personal, actitud social; y como hallazgos las categorías de apoyo externo, estrategias de aprendizaje propias, falta de conocimiento sobre el tema de la discapacidad, inclusión y la equidad educativa, y la falta de fortalecimiento de la inclusión y equidad educativa.

*Generación del modelo para la inclusión y equidad educativa en la UAT* detalla en el séptimo apartado los elementos que integran el modelo: claridad en el concepto, culturas y espacios inclusivos, currículo flexible, formación del profesorado, experiencias compartidas entre el profesorado y mejores prácticas, supervisión en la participación, evaluación en el logro educativo, y la vinculación con el sector laboral. En este capítulo, también se presenta la teoría sustantiva generada y nombrada *discapacidad y universidad una inclusión inacabada*, que fundamenta el modelo.

*Perspectivas de inclusión y equidad educativa* plantea en el último apartado recomendaciones en relación con la pregunta: ¿qué se necesita para lograr una educación inclusiva? y sobre el futuro de la educación superior.





# Capítulo I

---

## Discapacidad: problemática, barreras y caracterización

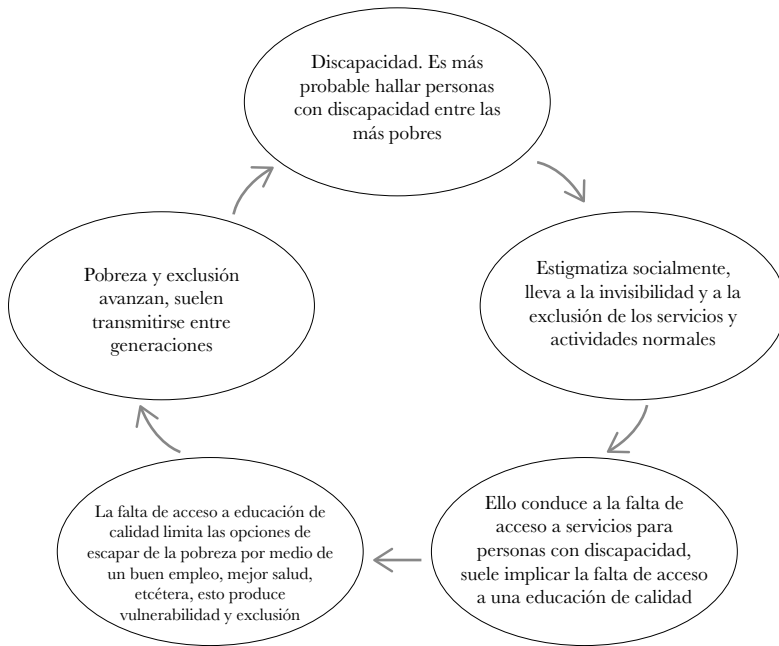
### 1.1. Problemáticas

Para Margaret Chan, directora general de la OMS y Robert Zoellick, presidente del grupo del Banco Mundial (BM), las personas con discapacidad en el mundo se encuentran con grandes dificultades al querer acceder a servicios básicos como la salud, la educación, el empleo, el transporte o la información, en comparación con las personas sin discapacidad (OMS, 2011).

Desafortunadamente, la exclusión de las personas con discapacidad se relaciona con condiciones de pobreza. Jo Walker, en el Informe de la Campaña Mundial por la Educación en el 2014, menciona que la evidencia empírica en todo el mundo indica que las personas con discapacidad son más propensas a experimentar desventajas sociales y económicas; además de la posibilidad de encontrarse entre las más pobres. La discapacidad lleva a la invisibilidad a las personas y a la exclusión de los servicios y actividades de la vida diaria; lo que implica la falta de acceso a una educación de calidad, limitando a su vez, la opción de salir de la pobreza por medio de un buen empleo. La Figura 1 muestra este ciclo de discapacidad, pobreza y exclusión (Campaña Mundial por la Educación, 2014; Sen, 2009).

## Figura 1

*El ciclo de la exclusión de las personas con discapacidad*



Fuente: Campaña Mundial por la Educación (2014).

Aunque la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el año 2006, se creó con el objetivo de “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad” y de suscitar el respeto de su dignidad inherente, aún existen huecos en la comprensión de la discapacidad para permitirles su participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad, su respeto y aceptación, la igualdad de oportunidades y la accesibilidad (Campaña Mundial por la Educación, 2014; ONU, 2006).

El ambiente de las personas con discapacidad puede representarles barreras u obstáculos, ya que la sociedad las excluye al no ofrecerles condiciones adecuadas. Ejemplo de ello sería el caso de una persona con discapacidad auditiva que carece de un intérprete de señas; una persona con discapacidad motriz en un edificio que carece de andadores accesibles para el uso de sillas de ruedas; una persona con discapacidad visual que carece de *software* para leer la pantalla de su computadora;

es por ello, que la discapacidad pasó de ser una perspectiva médica a ser una perspectiva social; es decir la discapacidad se da por su relación con el ambiente en la sociedad y no con sus cuerpos (OMS, 2011).

## 1.2. Barreras sistémicas y educativas

Garantizar la educación inclusiva de las personas con discapacidad puede ser transformador al disminuir la vulnerabilidad a la exclusión social (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y el Banco Mundial, 2022). Sin embargo, las instalaciones inaccesibles, apoyos inadecuados dentro y fuera de la escuela, y las normas culturales, a menudo limitan el acceso de las personas con discapacidad a la educación. En el caso de los sistemas educativos a nivel mundial ha podido identificarse un conjunto de barreras; unas denominadas barreras sistémicas y otras barreras educativas (OMS, 2011; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012a):

Las barreras sistémicas, están relacionadas con:

1. **La responsabilidad ministerial dividida:** en algunos países la educación de las personas con discapacidad es responsabilidad de ministerios separados o ministerios de educación especial (El Salvador, Pakistán, Bangladesh); en otros países los ministerios comparten la educación de las personas con discapacidad (Etiopía, Ruanda); y en otros más la responsabilidad de las personas con discapacidad que asisten a la escuela especial es de los ministerios de justicia social, y de las que asisten a escuelas convencionales son responsabilidad del ministerio de desarrollo de recursos humanos (India). Estas divisiones tienden a segregar a las personas con discapacidad.
2. **La falta de legislación, políticas, metas y planes:** hacen falta leyes, políticas, metas y planes; ya que pueden existir iniciativas para incluir a las personas con discapacidad en las escuelas como en Ghana, Kenia, pero hay lagunas en los incentivos financieros de las políticas educativas.
3. **Recursos insuficientes:** los presupuestos nacionales en educación suelen ser limitados; además las instalaciones de las escuelas son inadecuadas, faltan materiales didácticos y el profesorado no está calificado.

Las barreras dentro de la escuela se relacionan con:

1. **Los planes de estudios y pedagogía:** porque se necesitan enfoques educativos flexibles para responder a las diversas capacidades y necesidades del alumnado. Al ser rígidos provocan una exclusión de las personas con discapacidad.
2. **Formación y apoyo insuficientes para docentes:** porque el profesorado carece de tiempo y de recursos necesarios para el proceso de enseñanza a estudiantes con discapacidad o desconocen cómo brindar apoyo (por ejemplo, no conocen la Lengua de Señas).
3. **Las barreras físicas:** porque es necesario construir o adecuar espacios y accesos en las escuelas para que una persona con discapacidad pueda llegar y permanecer en su salón de clase (rampas, escaleras, puertas, asientos, sanitarios, por ejemplo).
4. **Los rótulos:** porque la asignación de rótulos (ciegos, sordos) puede tener efectos negativos como estigmas, rechazo por partes de sus compañeros o compañeras, baja autoestima y menores expectativas.
5. **Las barreras actitudinales o ideológicas:** porque en algunas culturas se cree que las personas con discapacidad son un castigo divino o que transmiten mala suerte (Ruanda) o el personal directivo de escuelas considera que las personas con discapacidad no tienen futuro en la educación (Sudáfrica); así también algunos profesores y profesoras tienen pocas expectativas en el estudiantado con discapacidad.
6. **Actos de violencia, intimidación y abuso:** porque las personas con discapacidad suelen ser objeto de actos de violencia por parte de docentes, alumnado y otro personal; esto incluye amenazas y abusos físicos, abusos verbales y aislamiento social, lo que provoca intimidación.

Por lo anterior, los organismos internacionales como la OMS (2011) y la ONU (2006) recomiendan eliminar o disminuir las barreras en los ambientes de aprendizaje para lograr la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad y respetar sus derechos; así también recomiendan eliminar y disminuir las barreras para acceder y permanecer en la educación escolar, con la finalidad de fomentar una mejor calidad de vida (Campaña Mundial por la Educación, 2014). Las estadísticas internacionales, nacionales, estatales e institucionales reflejan que es menos probable que una persona con discapacidad asista a la escuela (ANUIES, 2019; INEGI, 2013a; 2013b, 2017; 2020); la información se detalla en los siguientes apartados.

### 1.3. Discapacidad y escolaridad. Caracterización en diferentes ámbitos

De acuerdo con el *Marco de Inclusión y Rendición de Cuentas de la Discapacidad* actualizado en 2022, existe una población de más de mil millones de habitantes con discapacidad en el mundo. Esto representa el 15 % de los habitantes a nivel mundial y se espera que este número siga aumentando ya que la prevalencia de la discapacidad se ve afectada por factores como el envejecimiento, el desplazamiento forzado, el cambio climático, los desastres, las guerras y conflictos (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y el Banco Mundial, 2022).

La prevalencia de la discapacidad es mayor en los países de bajos ingresos en comparación con los países de mayores ingresos. Las personas en el quintil más pobre, las mujeres y las personas adultas mayores presentan mayores entornos discapacitantes, así como las personas sin trabajo o con poca formación académica sufren el riesgo de exclusión social (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y el Banco Mundial, 2022, OMS, 2011).

Es menos probable que una persona con discapacidad asista a la escuela, es más frecuente encontrar una correlación entre el logro de escasos resultados educativos y el hecho de tener discapacidad que encontrar una correlación con el género o el hecho de residir en zonas rurales. Las personas con discapacidad que logran acceder a una educación no la terminan, o bien, presentan un promedio de años de educación menor que el de las personas sin discapacidad. En general, se estima que 258 millones de niños y niñas, adolescentes y jóvenes no asisten a la escuela (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y el Banco Mundial, 2022; OMS, 2011).

La información de las personas con discapacidad en México fue tomada del Censo de Población y Vivienda 2020. Las estadísticas indican que en este año en México residían 126 014 024 personas; 5.69 % (7 168 178) tienen una discapacidad o un problema-condición mental, 5 577 595 (78 %) tienen solo discapacidad; 723 770 (10 %) tienen un problema o condición mental; 602 295 (8 %) tienen una condición mental y una discapacidad; 264 518 (4 %) tienen un problema o condición mental junto con alguna limitación.

Quintana Roo (4.34 %), Nuevo León (4.60 %) y Chiapas (4.63 %) tienen menor prevalencia; Oaxaca (7.22 %), Guerrero (6.78 %) y Tabasco (6.71 %) reportan las prevalencias más altas. La prevalencia en mujeres es mayor (5.79 %) que en los hombres (5.59 %). Este patrón se repite en casi todos los estados excepto en Chiapas, Hidalgo, San Luis Potosí y Tabasco (INEGI, 2021).

En México, de las 30.8 millones de personas sin discapacidad, 26 % son niñas y niños de 0 a 14 años; 30.3 millones (26 %) son personas jóvenes de 15 a 29

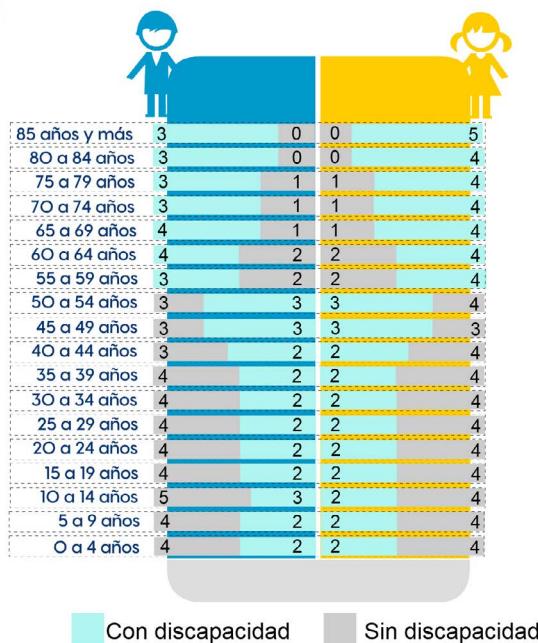
años, 45.4 millones (38%) son personas adultas y 11.9 millones (10%) son adultas mayores de 60 o más años. Esto se invierte al hablar de discapacidades o condiciones mentales: 899 mil (13%) son niñas y niños, 869 mil (12%) personas jóvenes, 2.2 millones (31%) personas adultas y 3.2 millones (45%) personas adultas mayores. Así, existe una relación entre el incremento de la edad y el riesgo de desarrollar condiciones mentales o ya no poder realizar actividades cotidianas básicas (*ibid*).

Del mismo modo que en el contexto mundial, en México la discapacidad se relaciona con la pobreza y la distribución porcentual de población con discapacidad y, según el grupo de edad, se enfatiza en los adultos mayores. La Figura 2 muestra con detalle la población por grupo quinquenal de edad y sexo según condición de discapacidad y/o problema o condición mental.

### Figura 2

Estructura de la población, por grupo quinquenal de edad y sexo según condición de discapacidad y/o problema o condición mental 2020

Población con discapacidad y/o problema o condición mental 7 168 178



Nota: datos tomados de INEGI (2020): personas que tienen dificultad para “ver, aun usando lentes; oír, aun usando aparato auditivo; caminar, subir o bajar; recordar o concentrarse; bañarse, vestirse o comer; hablar o comunicarse y (...) tener algún problema o condición mental”.

Existe una distribución casi homogénea entre el 51% de mujeres (60 627 239) y el 48% de hombres (57 858 476) sin discapacidad. Entre las personas con discapacidad y/o algún problema o condición mental, 52% son mujeres (3 734 665) y 48% hombres (3 433 513).

En cuestión escolar, “el analfabetismo representa un problema de rezago educativo y contribuye a la exclusión y falta de oportunidades”. Datos de 2020 demuestran que de las personas con discapacidad y/o con algún problema o condición mental de 15 años y más (6 269 277), el 19% (1.2 millones) no sabe leer ni escribir un recado, porcentaje casi cuatro veces mayor a lo que se representa en la población sin discapacidad 4% (3.3 millones). El 21% (707 mil) de las mujeres discapacitadas o con algún problema o condición mental son analfabetas; el 17% (497 mil) de hombres con características similares no saben leer ni escribir un recado (INEGI, 2021). La Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021 señaló que una de las razones de la población de 3 a 29 años que nunca asistió a la escuela fue la discapacidad, en específico la condición física o mental (INEGI, 2022). La Figura 3 así lo evidencia.

**Figura 3**

*Población que no asiste a la escuela a causa de la discapacidad*

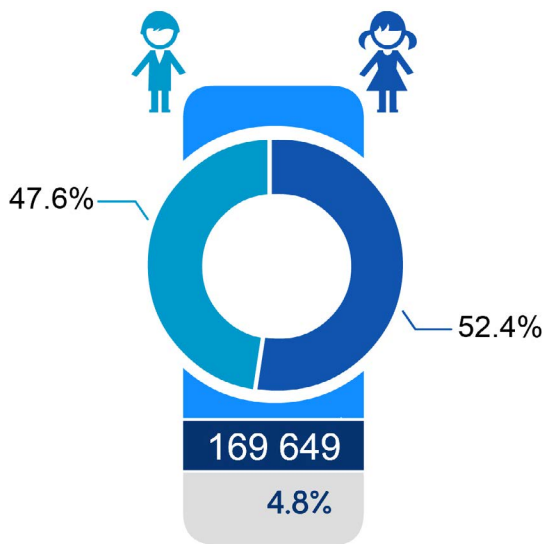


Fuente: Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021, INEGI (2022).

Las estadísticas de las personas con discapacidad del estado de Tamaulipas se evidencian en el Censo Población y Vivienda 2020. Tamaulipas registró una población de 3 527 735 de la cual 577 731 (16.4%) se reportó como población con discapacidad, con limitación en la actividad cotidiana o con algún problema o condición mental. Del 16.4%, el 4.3% (152 496) presenta solo discapacidad, el 1.3% (46 459) exhibe discapacidad con algún problema o condición mental, el 10.9% (386 226) muestra una limitación (INEGI, 2020). La población con discapacidad y su distribución por sexo se muestra en la Figura 4.

**Figura 4**

*Distribución de la población con discapacidad por sexo en el estado de Tamaulipas*



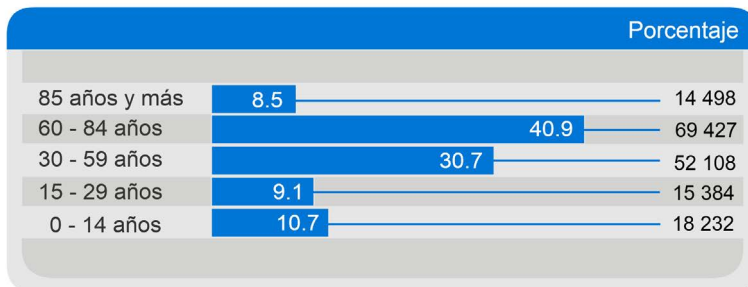
Fuente: INEGI (2020).

La distribución porcentual de la población con discapacidad según rango de edades se presenta en la Figura 5.



**Figura 5**

*Distribución de la población con discapacidad, según rango de edad en Tamaulipas*

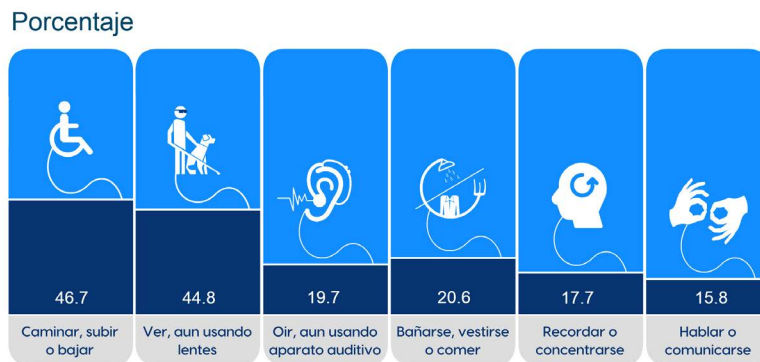


Fuente: INEGI (2020).

El porcentaje de la población por tipo de discapacidad según actividad cotidiana se expone en la Figura 6:

**Figura 6**

*Porcentaje de población con discapacidad, según actividad cotidiana*



Fuente: INEGI (2020).

El análisis indica que es menos probable que las personas con discapacidad ingresen a escuelas del nivel superior, en comparación con lo que sucede en el nivel básico y el de media superior.

## Discapacidad en la educación superior

En el caso de la educación superior en México, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES, 2022) muestra que en el ciclo escolar 2021-2022 había una matrícula total de 5 068 493 estudiantes, de los cuales, 64 761 (1.3%) están registrados con alguna discapacidad. De éstos, 35 038 son mujeres y 29 723 son hombres. Es poca la población con discapacidad que llega al nivel terciario de la educación. En la Tabla 1, se advierte que Tamaulipas ocupa la posición número 8 entre los 32 estados que actualmente tienen registrada matrícula escolar con discapacidad.

**Tabla 1**

*Población con discapacidad que asiste a la educación superior a nivel nacional*

	Entidad federativa	Matrícula total Personas con discapacidad
1	México	10 167
2	Ciudad de México	9524
3	Jalisco	5009
4	Guanajuato	3905
5	Yucatán	3833
6	Oaxaca	3286
7	Chihuahua	3120
8	Tamaulipas	2839
9	Nuevo León	2496
10	Puebla	1924
11	Baja California	1576
12	Michoacán	1471
13	Coahuila	1158
14	Tabasco	1107
15	Sonora	1087
16	Veracruz	1087
17	Zacatecas	1082
18	Campeche	1049

	Entidad federativa	Matrícula total Personas con discapacidad
19	Chiapas	1040
20	Sinaloa	1040
21	Hidalgo	1033
22	Morelos	740
23	Guerrero	708
24	Baja California Sur	692
25	Tlaxcala	674
26	Nayarit	629
27	Querétaro	555
28	Aguascalientes	515
29	Quintana Roo	483
30	San Luis Potosí	441
31	Durango	301
32	Colima	190
	Total	64 761

Fuente: ANUIES 2021-2022 (2022).

El Anuario Estadístico de Educación Superior 2021-2022 de la ANUIES (2022), indica que durante el ciclo escolar 2021-2022 en el nivel de licenciatura, Tamaulipas contaba con una matrícula de 139 954 estudiantes cursando sus estudios superiores en 123 Instituciones de Educación Superior (IES) tanto públicas como privadas. De esta matrícula había 2839 estudiantes con discapacidad, de los cuales 1514 eran mujeres y 1325 hombres. De los 16 municipios en el estado en los que se ofrece educación superior, la matrícula con discapacidad se ubica en 11, aquellos en los que hay mayor población de estudiantes con discapacidad se encuentran Reynosa, Tampico, Matamoros y Victoria. La información se muestra en la Tabla 2.

**Tabla 2***Población escolar con discapacidad que asiste a la educación superior en Tamaulipas*

Municipio	Matrícula total Personas con discapacidad
<b>TAMAULIPAS</b>	<b>2839</b>
Reynosa	854
Tampico	681
Matamoros	612
Victoria	427
Nuevo Laredo	154
El Mante	80
Valle Hermoso	14
Río Bravo	12
Ciudad Madero	2
Soto La Marina	2
Miguel Alemán	1
Altamira	0
Güémez	0
Gustavo Díaz Ordaz	0
Jaumave	0
San Fernando	0

Fuente: ANUIES (2022).

Por tipo de institución, se advierte que de las 123 IES que, en el ciclo 2021-2022, ofrecen programas educativos de este nivel, la población con discapacidad se concentra en 10, siendo la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) la que concentra al 56 % de la matrícula escolar con discapacidad en el estado como se detalla en la Tabla 3.

**Tabla 3***Población escolar con discapacidad en IES de Tamaulipas*

Nombre de la IES	Matrícula Total Personas con Discapacidad
	2 839
Universidad Autónoma de Tamaulipas	1585
Instituto Tecnológico de Reynosa	678
Instituto Tecnológico de Matamoros	441
Universidad Tecnológica de Matamoros	59
Universidad Tecnológica de Nuevo Laredo	55
Universidad Tecnológica de Tamaulipas Norte	15
Instituto Costa de Estudios Superiores	2
Instituto Tecnológico de Ciudad Madero	2
Universidad Pedagógica Nacional Unidad núm. 285 Reynosa	1
Universidad Politécnica de la región ribereña	1

Fuente: ANUIES (2022).

La información refleja que la UAT es la IES con mayor matrícula de estudiantes con discapacidad en el estado. De acuerdo con los datos estadísticos presentados anteriormente, tanto a nivel internacional, nacional y estatal, es menos probable que una persona con discapacidad asista a la escuela. Y, cuando lo hacen, es menos probable que lleguen a la educación superior (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y el Banco Mundial, 2022; INEGI, 2013a; 2013b; 2020; 2021; 2022; OMS, 2011). Aún y cuando existen normativas y políticas que dicen que se les debe de garantizar su acceso y permanencia escolar (OMS, 2011; ONU, 2006; UNESCO, 2015), existen barreras sistémicas y escolares que les impiden permanecer y participar en igualdad de oportunidades en comparación con las personas que no presentan discapacidad (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y el Banco Mundial, 2022; OMS, 2011; SEP, 2012a).



## Capítulo II

# Conceptualización y evolución histórica del modelo social

La conceptualización de la discapacidad no se limita a deficiencias personales que hay que combatir mediante políticas y actuaciones destinadas a normalizar a las personas que la presentan; el modelo social entiende la discapacidad como una situación derivada de las estructuras y condicionamientos sociales. Es decir, la discapacidad no está en las personas, sino que la estructura social y sus escenarios son los que discapacitan a una persona o sector.

### 2.1. El modelo social de la discapacidad

La aproximación histórica del modelo social de la discapacidad se percibe a finales del siglo XX (años setenta), cuando activistas y organizaciones de personas con discapacidad se unieron para defender sus derechos civiles y vida independiente, así como para dirigir la atención a las barreras sociales y ambientales como el transporte y los edificios inaccesibles, las actitudes discriminatorias y los estereotipos culturales negativos, que limitaban su participación en todos los ámbitos de la sociedad.

De la revisión del trabajo titulado *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* de Palacios (2008), se sostiene que el movimiento de vida independiente surgió a la par en diversos contextos, entre ellos en Estados Unidos, cuando un estudiante con discapacidad tuvo que superar múltiples barreras arquitectónicas y mentales para ingresar a la Universidad de California, Berkeley. Fue una lucha constante por realizar cambios en las estructuras y actitudes que le permitieran participar en igualdad de condiciones que el resto del estudiantado que no presentaba discapacidad; aquellas peticiones se centraron en lograr una vida independiente, no

en relación con cuántas tareas podían ser realizadas sin asistencia, sino en relación con la calidad de vida que se podía lograr con asistencia. Así, las personas con discapacidad conocían mejor sus propias necesidades, incluso mejor que el personal de medicina o enfermería. Por consiguiente, se establecieron los principios rectores que los iban a guiar: independencia, autosuficiencia, transversalidad y sobre todo la discapacidad no como un problema individual, sino como un problema social.

### **2.1.1. La evolución del modelo social de la discapacidad**

Las diferentes concepciones de la discapacidad se derivan de la cultura y de las costumbres que han existido a lo largo de la humanidad. Para comprender la evolución del modelo social de la discapacidad se retoman las explicaciones de Palacios (2008), detallando las principales características de los modelos de prescindencia, el rehabilitador y el social.

#### **El modelo de prescindencia**

El modelo de prescindencia proviene de la idea de prescindir de la vida de las personas con discapacidad de acuerdo con dos supuestos; el primero asume que las causas que dan origen a la discapacidad son religiosas, ya sea por un castigo divino por un pecado cometido por los padres de la persona con discapacidad, o por un aviso de los dioses sobre un desastre. Respecto al segundo supuesto, se cree que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad por considerarse inútil.

El modelo diferencia dos submodelos como consecuencia de la condición de innecesaria de las personas con discapacidad: el eugenésico y el de marginación.

##### **a) El submodelo eugenésico (Antigüedad clásica)**

La sociedad griega basándose en motivos religiosos y políticos consideraba inconveniente el desarrollo y el crecimiento de la niñez con diversidad funcional. Las causas de la discapacidad eran un pecado o una advertencia de que la alianza con los dioses estaba rota y se consideraba a la persona como una carga. La solución de este modelo era prescindir de los niños y niñas con discapacidad, realizando prácticas eugenésicas como el infanticidio.

Por su religión, no existía la libertad individual de las personas sometidas en cuerpo y alma. En este contexto, el Estado concebido por la religión, quería personas útiles a la sociedad y resolvía quitando la vida a las personas con discapacidad para que sus ciudadanos no fueran deformes. Caso contrario para las personas que adquirirían la diversidad funcional particularmente a causa de la guerra, ya que no se consideraba un castigo.



#### b) Submodelo de marginación (Edad Media)

En el submodelo de marginación, las personas con discapacidad eran excluidas de la sociedad como resultado de subestimarlas y por considerarlas objeto de compasión y como objetos maléficos. La religión sostenía que la diversidad funcional era una situación permanente y por consiguiente debiera ser aceptada con resignación.

Si se compara con la sociedad antigua, en la que se prescindía de las personas con discapacidad, en la Edad Media las personas con discapacidad se marginaban. En aquellas épocas no existía una conciencia respecto del término discapacidad, ni eran las personas catalogadas o calificadas según este parámetro. En efecto, se podría afirmar que las personas con discapacidad se encontraban integradas dentro de los grupos más vulnerables.

#### El modelo rehabilitador (Siglo XX)

En el modelo rehabilitador deja de imperar una explicación religiosa en relación con el origen de la discapacidad, a cambio de un criterio puramente científico.

Este modelo distingue dos rasgos principales, el primero al considerar que la discapacidad ya no es causada por situaciones religiosas sino por causas de salud o enfermedad. El segundo rasgo justifica que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad siempre que sean rehabilitadas o normalizadas. Las causas de la discapacidad, por consiguiente, son modificables, aumentando con ello la calidad de vida de las personas al someterlas a tratamientos de rehabilitación, dándoles a su vez una mayor probabilidad de supervivencia. Esto quiere decir, que la vida de una persona con discapacidad tiene un sentido, pero siempre supeditado a dicha rehabilitación.

Para estas condiciones, la educación especial se convirtió en una herramienta necesaria en la recuperación o rehabilitación (institucionalización). Sin embargo, las respuestas sociales se asentaban en una actitud paternalista, centrada en las actividades que las personas no podían realizar (limitaciones) y por esta razón, los modos de subsistencia eran la apelación a la seguridad social y al empleo protegido (derecho civil). Como resultado, este modelo seguía causando exclusión y discriminación.

#### El modelo social

La discapacidad deja de explicarse a partir de la deficiencia de la persona, para centrarse en las deficiencias de la sociedad, que se traducen en barreras discapacitantes. Desde este modelo, las causas de la discapacidad no son individuales,

sino preponderantemente sociales, aportan desde la valoración y el respeto de su condición de personas que, en ciertos aspectos o condiciones son diferentes a la media. Alude valores intrínsecos a los derechos humanos, la igualdad y libertad personal, propiciando la inclusión social y la aceptación a la diferencia, se sienta en principios de vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno y participación. Así también, se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de las personas.

Desde este contexto, la discapacidad se concibe como una construcción y un modelo de opresión social, al no prestar servicios apropiados a las necesidades de las personas con discapacidad. A diferencia de los otros modelos, este apunta a la autonomía de las personas con discapacidad a su propia vida y, para ello, se centra en la eliminación de las barreras a fin de brindar una adecuada equiparación de oportunidades y el goce y ejercicio de los derechos en igualdad de condiciones que el resto de las personas tiene.

Estas cristalizaciones generan importantes resultados, entre los que se destacan las repercusiones en las políticas a ser adoptadas sobre las cuestiones que involucren a la discapacidad, rescatando las capacidades de las personas en lugar de acentuar las discapacidades. En cuanto a los métodos de subsistencia de las personas con discapacidad, se persigue la seguridad social y el trabajo ordinario, y sólo extraordinariamente se acepta el protegido.

En suma, en lo referente a las respuestas sociales, estas se basan en la búsqueda de la inclusión a través de la igualdad de oportunidades, presentando diversas medidas entre las que se destacan la accesibilidad universal, el diseño para todos y todas y la transversalidad de las políticas en materia de discapacidad.

## **2.2. La discapacidad y sus tipos**

Se reconoce que la discapacidad no es cuestión física, sino que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras que se derivan de las actitudes y del entorno que los rodea, limitando así su participación en la sociedad (Degener y Quinn, 2002; ONU, 2006).

Para la OMS (2001; 2011) la discapacidad abarca tres categorías de los problemas del funcionamiento humano: a) las deficiencias que son problemas en la función corporal o alteraciones en la estructura corporal; b) las limitaciones de la actividad que son las dificultades para realizar actividades; y c) las restricciones de participación que son los problemas para participar en cualquier ámbito de la vida. La discapacidad, entonces, se refiere a las dificultades que se presentan en cualquiera de las tres categorías.

Por consiguiente, el concepto de discapacidad ha evolucionado, no solo se relaciona con las funciones corporales, sino que se trata de la relación y de la interacción con el ambiente; es decir con el grado en que las personas tienen la oportunidad de participar para poder desarrollarse y competir en sociedad.

## 2.2.1. Tipos de discapacidad

Los tipos o clasificaciones de la discapacidad que se describen a continuación se integraron a partir de la clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías (OMS, 2001), el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de la Personas con Discapacidad en México (Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos, s.f.), y del área educativa (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2014; SEP, 2010 y 2012a). La información se muestra en la Tabla 4.

**Tabla 4**

*Tipos de discapacidades*

Discapacidad	Categoría	Definición	Subcategoría	Características
Sensorial	Visual	Es una condición que afecta directamente la percepción de imágenes en forma total o parcial	Ceguera	Cuando se ven sombras, algunos destellos de luz o definitivamente no se percibe nada
			Baja visión	Capacidad para percibir de manera clara y nítida la forma y la figura de los objetos a determinada distancia
	Auditiva	Es la dificultad o imposibilidad de utilizar el sentido del oído	Sordera	Pérdida auditiva de moderada a profunda cuya audición no es funcional para la vida diaria y la adquisición de lenguaje oral no se da de manera natural. Los estudiantes sordos utilizan principalmente el canal visual para recibir la información, para aprender y para comunicarse
			Hipoacusia	Pérdida auditiva de superficial a moderada; no obstante, resulta funcional para la vida diaria; aunque se necesita de auxiliares auditivos

Discapacidad	Categoría	Definición	Subcategoría	Características
Física	Motriz	Es alteración de la capacidad del movimiento que implica en distinto grado a las funciones de desplazamiento, manipulación o respiración y que limita a la persona en su desarrollo personal y social	Motriz	<p>1) Sólo física: alumnado que presenta limitaciones en el movimiento de alguna(s) de las extremidades (en huesos, articulaciones o músculos) o carecen de uno o más segmentos del cuerpo porque nacieron así o tuvieron algún accidente.</p> <p>2) Asociada a daño neurológico: se refiere al daño originado en el área del cerebro encargada de procesar y enviar la información del movimiento al resto del cuerpo (corteza motora cerebral), lo que origina dificultades en la movilidad, uso, sensaciones y control de ciertas partes del cuerpo.</p> <p>Ej. parálisis cerebral, los traumatismos craneoencefálicos y los tumores en el cerebro</p>
Intelectual	Intelectual	Es una limitación significativa en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa de una persona (habilidades conceptuales, sociales y prácticas)	Intelectual	Suelen tener limitaciones en cuanto a la calidad y cantidad de sus aprendizajes; es decir, presentarán un ritmo más lento para procesar la información y, por tanto, requerirán de apoyos específicos para lograrlo
Mental	Psicosocial	Es el deterioro de la funcionalidad y el comportamiento de una persona que es portadora de una disfunción mental y que es directamente proporcional a la severidad y cronicidad de dicha disfunción.	Psicosocial	Es la restricción causada por el entorno social y centrada en una deficiencia temporal o permanente de la psique debida a la falta de diagnóstico oportuno y tratamiento adecuado de las siguientes disfunciones mentales: depresión mayor; trastorno bipolar; trastorno límite de la personalidad; trastorno obsesivo compulsivo; trastorno de ansiedad; trastorno del espectro autista; trastorno por déficit de atención con hiperactividad; trastorno de pánico con estrés postraumático; trastorno fronterizo; esquizofrenia; trastorno esquizoafectivo; trastornos alimentarios anorexia y bulimia y trastorno dual que es una de estas disfunciones pero con una o más adicciones

Discapacidad	Categoría	Definición	Subcategoría	Características
Múltiple	Múltiple	Es la presencia de dos o más discapacidades: física, sensorial... intelectual y/o mental	Múltiple	Requieren apoyos en diferentes áreas de las conductas socio-adaptativas y en la mayoría de las áreas del desarrollo. Ej. personas con sordoceguera, personas que presentan a la vez discapacidad intelectual y discapacidad motriz, o bien, con hipoacusia y discapacidad motriz, etcétera

Fuente: elaboración propia a partir de Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (s.f.), INEE (2014), OMS (2001), SEP (2010; 2012a).

En la tabla 4, se enlistan seis tipos de discapacidad con sus categorías y subcategorías, asimismo se presentan las características que presentan cada uno de los tipos de discapacidad. Estos elementos son un referente importante para poder analizar los tipos de discapacidad que están presentes en las instituciones educativas.

La evolución de los modelos que analizan la discapacidad es un acierto porque en la actualidad se considera que esta condición va más allá de aspectos médicos. Desde un ámbito social, las políticas de accesibilidad e inclusión son el baluarte para mejorar las condiciones de vida de la población, su autonomía y participación activa en la sociedad.



## Capítulo III

# Conceptualización, políticas y normatividad sobre inclusión y equidad educativa

### 3.1. Conceptualización

#### 3.1.1. La educación inclusiva

Inclusión viene del latín *inclusiōnis* y alude a la acción y efecto del verbo incluir, que procede del latín *includere*, vocablo integrado por el prefijo *in* que puede traducirse como *en* y por *cludere* con el significado de *cerrar*. De acuerdo con el diccionario de la lengua española, la palabra *inclusión* se define como la acción y el efecto de incluir (Real Academia Española, s.f., definición 1); conexión o amistad de alguien con otra persona (Real Academia Española, s.f., definición 2; Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2020).

El Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y el Banco Mundial (2014) definen a la inclusión en la sociedad como “el proceso de mejorar la habilidad, la oportunidad y la dignidad de las personas que se encuentran en desventaja debido a su identidad, para que puedan participar en la sociedad” (p. 7). La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2018) menciona que “[...] la inclusión social asegura que todas las personas sin distinción puedan ejercer sus derechos y garantías, aprovechar sus habilidades y beneficiarse de las oportunidades que se encuentran en su entorno” (p. 1).

En el ámbito de la educación, los organismos internacionales como la UNESCO (2009; 2015; 2017 y 2020), están convencidos de que la inclusión educativa es una estrategia principal para reducir las desigualdades, la marginación y la exclusión, específicamente por tres razones. La razón educativa por el hecho de educar a todas las personas en un mismo salón de clase conlleva a que se diseñen recursos de enseñanza que atiendan las diferencias individuales de

todo el estudiantado y, por lo tanto, se beneficien a todos por igual; la razón social, por el hecho de sentar las bases de una sociedad más justa y no discriminatoria; y la razón económica, por el hecho de ser menos costoso mantener escuelas en las que se educa a todas las personas juntas evitándose con ello mantener un sistema educativo con diferentes tipos de escuelas.

Así se da respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje de todo el estudiantado, modificando y cambiando para ello los contenidos, las estructuras y las estrategias para atender a todos por igual; aún más, menciona que es un proceso que ayuda a vencer los obstáculos que limitan la presencia (acceso y permanencia en las escuelas), la participación (estrategias y opiniones de estudiantes para la mejora de las escuelas) y los logros (alcanzar los aprendizajes establecidos en el currículo) de todo el alumnado (UNESCO, 2009; 2015; 2017 y 2020).

Escribano y Martínez (2013), señalan que la educación inclusiva parte de la diversidad y de la diferencia. Aluden también que es un reto porque hace posible que la persona que se educa se potencialice, transforme su realidad y se proteja contra la exclusión; agregan también que la educación inclusiva se asienta en los valores de la equidad y de la justicia.

El Informe de la Campaña Mundial por la Educación (2014), definió a la educación inclusiva como aquella en donde todas las personas aprenden juntas en clases ordinarias en su localidad o comunidad, independientemente de la diversidad de sus capacidades; con métodos de enseñanza, materiales y entornos escolares que atiendan las necesidades de todo el estudiantado, fomentando así la participación y superando barreras en el aprendizaje.

La SEP en México cita que la educación inclusiva surge del respeto a la dignidad humana y de la valoración a la diversidad y que, motiva a que todas las personas desarrollen al máximo sus potencialidades mediante una acción pedagógica diferenciada y el establecimiento de condiciones adecuadas a tal diversidad, lo que implica la eliminación o minimización de lo que constituya una barrera al desarrollo, aprendizaje y a la participación en la sociedad escolar. Además, refiere el replanteamiento de la función de la escuela para aceptar a toda persona con independencia de sus características o condiciones, la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas educativas, y el reconocimiento de que la exclusión no es un problema del estudiantado sino de las barreras que el sistema escolar reproduce con actos de discriminación. Por ende, cada escuela debe adecuarse a cada estudiante (SEP, 2012a; 2019).

Del mismo modo, la educación inclusiva implica: *la accesibilidad* (“requerimiento básico para evitar el aislamiento, exclusión, discriminación y segregación de personas”), *un diseño universal para el aprendizaje* (“creación de productos



y entornos diseñados de modo que puedan ser utilizables por todas las personas en la medida de lo posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico”), *ajustes razonables*, (“modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular”) y *el uso de apoyos* (“actividades o instrumentos que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad de estudiantes”) (SEP, 2019).

A partir del compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación, la UNESCO (2019b) define a la inclusión como:

Un proceso transformador que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, que respeta y valora la diversidad, y elimina todas las formas de discriminación en y a través de la educación. El término inclusión representa un compromiso con hacer que las instituciones de preescolar, colegios y otros entornos de aprendizaje sean lugares donde todas y todos sean valorados y se sientan parte, y donde la diversidad sea vista como una riqueza (p. 1).

La UNESCO (2020) reconoce que la inclusión es un proceso que “refleja la equidad” por medio de medidas y prácticas que consideran la diversidad y buscan lograr un sentido de pertenencia, ya que cada persona tiene valor, encierra un potencial y debe ser respetada. Además, la inclusión es un estado de resultados y de logros que deben ser alcanzados por todos.

La inclusión dentro del ámbito educativo se centra en la atención de los procesos y necesidades formativas de todas las personas, especialmente de aquellas más vulnerables a la exclusión por sus características físicas, intelectuales, culturales o socioeconómicas. Desde la perspectiva transformadora atiende la diversidad cultural, lingüística, social y de aprendizajes a través de estrategias de enseñanza colaborativas, formación docente y apoyo constante; identifica los límites de la educación escolar para transformar las causas que originan la desigualdad; examina los vínculos entre la escuela y el medio social, cuestionando las relaciones de poder entre los grupos; busca el diálogo, la responsabilidad compartida y los procesos de colaboración entre el espacio escolar y los agentes del entorno (Ramírez, 2020).

Tanto los organismos como los autores coinciden en que la educación inclusiva es un proceso que permite atender la diversidad de las necesidades de las y los estudiantes. Por lo tanto, la educación inclusiva es una estrategia universal que conduce a beneficiar los logros de los aprendizajes del estudiantado, reduciendo las desigualdades en la sociedad.

### 3.1.2. La equidad en la educación

La palabra equidad etimológicamente viene del latín *aequus* que quiere decir *igual*. También tiene raíces griegas: *επιεικεία* que quiere decir *justicia en el caso correcto*. Conforme al diccionario de la lengua española la palabra *equidad* se define como la disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece (Real Academia Española, s.f., definición 5).

La equidad en el ámbito educativo parte de la justicia. Esta justicia implica ante todo una redistribución económica y un reconocimiento cultural. En cuanto a lo económico tiene que ver con la infraestructura, materiales, refuerzos alimentarios, instalaciones, accesibilidad, vestuario, salud y remuneración a docentes. Y el reconocimiento cultural implica tener en cuenta la diversidad y el reconocimiento de identidades subvaloradas por el androcentrismo, la xenofobia, el heterosexismo y la violencia (etnia, desplazamiento forzado, discapacidad, fracaso escolar, enfermedades como el SIDA, por ejemplo) (Domínguez, 2004).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2007) menciona que al hablar de equidad es necesario considerar dos dimensiones; la primera consiste en la imparcialidad para asegurar que el sexo, la condición socioeconómica o el origen étnico, no sean un obstáculo para la viabilidad de la educación. La segunda consiste en la inclusión para garantizar un estándar en la educación, mencionando como ejemplo, que todas las personas sepan leer y escribir. De este modo, las dos dimensiones permiten atender el fracaso escolar y superar los efectos de las privaciones sociales, para darle paso a la equidad.

La OCDE (2007) recomienda diez pasos a seguir para lograr la equidad y los agrupa en tres campos: el diseño, la definición de prácticas y la provisión de recursos. En el primer campo, el de diseño, detalla ofrecer alternativas atractivas para evitar y anticiparse a la deserción y ofrecer segundas oportunidades para obtener una educación. El campo de las prácticas se refiere a identificar y ayudar a quienes estén en riesgo de rezago, a establecer vínculos con padres de familia para el apoyo en los aprendizajes y responder a la diversidad. Y el campo de provisión de recursos se enfoca a proporcionar recursos a estudiantes con mayores necesidades y a fijar objetivos relacionados con el logro de los aprendizajes y la equidad.

La UNESCO (2017) refiere que la equidad: “consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia” (p. 13). Durante el 2020, reconoce que:

Definir una educación equitativa requiere distinguir entre la igualdad y la equidad, dos términos que a veces se malinterpretan. En una tira cómica que ha aparecido en varias versiones, una viñeta titulada Igualdad muestra a niños de distintas estaturas subidos en cajas del mismo tamaño tratando de escribir

en una pizarra, los más pequeños a duras penas. En la viñeta titulada Equidad, los niños aparecen subidos en cajas de diferente tamaño y todos pueden escribir cómodamente. Sin embargo, esta representación es engañosa. Hay igualdad en ambas viñetas: de insumos en el primero, de resultados en el segundo. La igualdad es un estado de cosas (el qué): un resultado que puede observarse en los insumos, productos o resultados, por ejemplo, el logro de la igualdad de género. La equidad es un proceso (el cómo): las medidas encaminadas a garantizar la igualdad (UNESCO, 2020, p. 11).

Es posible evidenciar la coincidencia en los planteamientos de los organismos y los autores citados sobre la forma de entender a la equidad, un término clave para la educación. Por consiguiente, se puede conceptualizar como un medio para ofrecer a cada persona lo que se merece o necesita.

### **3.1.3. Los grupos vulnerables**

Las personas vulnerables son las que presentan disminuciones en diversas capacidades para ejercer los derechos humanos; estas disminuciones como lo menciona la Red de Derechos Humanos y Educación Superior (2014) permiten identificar al individuo como un integrante de un determinado colectivo que está en condiciones de clara desigualdad material con afinidad al colectivo mayoritario. La red estipula en su *Manual de Derechos Humanos de los Grupos Vulnerables* que a nivel mundial los más representativos son: género (hombre o mujer, condición que determina que las mujeres estén en situación de vulnerabilidad por el respeto a sus derechos humanos), orientación sexual (la condición de vulnerabilidad de lesbianas, gays, bisexuales, personas transgénero y transexuales), los niños y niñas (por la condición de invisibilidad jurídica y alto grado de dependencia), personas con discapacidad (por las capacidades diversas que suponen barreras de acceso al pleno ejercicio de algunos derechos esenciales como el trabajo y la educación), etnias (por su bagaje cultural que conlleva a la exclusión), condición de migrante o expatriado, condición de refugiado o desplazado, las condiciones de pobreza extrema, ancianidad, enfermedad, y/o embarazo; por determinar la particular vulnerabilidad de un determinado grupo humano.

En México, según Flores (2010) en su artículo *Las personas discapacitadas como grupo vulnerable a la luz de la Constitución Mexicana*, señala principalmente seis grupos vulnerables: etnias, personas con discapacidad, personas con VIH o SIDA, niños y niñas como menores con incapacidad en la toma de decisiones, mujeres por su lucha constante de alcanzar la protección plena de los derechos (esencialmente el derecho de igualdad) y las personas de la tercera edad que como incapaces muchas

de ellas tienden a solicitar al Estado la protección en materia de seguridad social, procuración y administración de justicia.

Tanto a nivel internacional como nacional las personas con discapacidad son consideradas como un grupo vulnerable al enfrentarse con barreras al querer acceder a la educación.

### 3.2. Políticas de inclusión y equidad en la educación

La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 reconoció a la educación como un derecho para que las personas forjen un futuro justo y digno en igualdad de oportunidades. La educación, como todos los derechos, se presenta como un derecho inalienable y habilitador para personas de todos los colores, razas y etnias, con discapacidad o no, ciudadanía en general o migrantes; donde no importa el sexo, clase, castas, creencias religiosas, orientaciones sexuales o edades (Naciones Unidas, 2015).

La educación como derecho humano habilitador se impone a sí misma el cumplimiento de los siguientes requisitos (UNESCO Etxea, 2005): *disponibilidad*, para que la educación fundamental sea gratuita y obligatoria; *accesibilidad*, para que en la educación se elimine toda forma de discriminación; *aceptabilidad*, para que la educación sea de calidad a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la *adaptabilidad* para que la educación se adecue a cada estudiante.

Gracias a estas decisiones internacionales, se han podido generar acuerdos para mejorar las condiciones de vida de los grupos menos favorecidos como las y los refugiados, niños y niñas, mujeres y personas con discapacidad, por ejemplo.

Las políticas educativas son los mecanismos que difunden el rumbo educativo que se espera sigan las autoridades de los diferentes países. La UNESCO (2016), en su publicación sobre recomendaciones de políticas públicas educativas en América Latina, señala que éstas son los medios que utilizan las autoridades de los Estados para lograr que los sistemas educativos garanticen el derecho a la educación de todas las personas.

En lo que concierne a las políticas educativas de inclusión y equidad, la UNESCO (2015 y 2017) las define como prácticas inclusivas que establecen la igualdad en el disfrute del derecho a la educación de todas las personas, y para ello, se necesitan formas de enseñanza, apoyo y liderazgo; elementos que constituyen la base de una educación de calidad. La garantía de calidad educativa requiere de un proceso continuo que armonice el funcionamiento de diversos factores como la organización institucional, infraestructura académica y tecnológica, pedagogía, currículo flexible, y capacidades y actitudes del profesorado, alumnado y personal directivo (actores relevantes del proceso educativo). Aunado a ello, es necesario

aplicar un marco de evaluación que ayude a examinar, mejorar y monitorear la política de inclusión y equidad en los Estados y en los sistemas educativos.

En la Tabla 5, se agrupan un conjunto de dimensiones y sus características principales, con el fin de definir e identificar algunas acciones encaminadas a favorecer la inclusión y equidad educativa.

**Tabla 5**

*Dimensiones para el análisis de las políticas de inclusión y equidad en la educación*

Dimensión	Características principales
1. Conceptos	<p>1.1. Inclusión y equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativas</p> <p>1.2. El currículo nacional y sus correspondientes sistemas de evaluación están diseñados para atender al estudiantado de manera afectiva</p> <p>1.3. Los asociados que trabajan con el estudiantado y sus familias entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para promover la inclusión y la equidad en la educación</p> <p>1.4. Existen sistemas para supervisar la presencia, la participación y los logros de todo el estudiantado en el sistema educativo</p>
2. Declaraciones sobre políticas	<p>2.1. Los documentos importantes de política educativa nacional hacen un fuerte hincapié en la inclusión y la equidad</p> <p>2.2. Los altos niveles nacionales, de distrito y de escuela lideran la materia de inclusión y equidad en la educación</p> <p>2.3. Las y los líderes a todos los niveles articulan objetivos políticos coherentes para desarrollar prácticas educativas inclusivas y equitativas</p> <p>2.4. Las y los líderes a todos los niveles cuestionan las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales</p>
3. Estructuras y sistemas	<p>3.1. Existe un apoyo de alta calidad para el estudiantado vulnerable</p> <p>3.2. Todos los servicios e instituciones que trabajan con los y las estudiantes y sus familias trabajan juntos en la coordinación de las políticas y las prácticas educativas inclusivas y equitativas</p> <p>3.3. Los recursos, tanto humanos como financieros, se distribuyen de manera que beneficien al estudiantado potencialmente vulnerable</p> <p>3.4. Hay claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial, como las escuelas y unidades especiales, en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación</p>

Dimensión	Características principales
4. Prácticas	<p>4.1. Las escuelas y otros centros de aprendizaje tienen estrategias para fomentar la presencia, participación y logros de todo el estudiantado de su comunidad local</p> <p>4.2. Las escuelas y otros centros de aprendizaje prestan apoyo al alumnado que corre el riesgo de fracasar, marginación o exclusión</p> <p>4.3. Docentes y personal de apoyo están preparados para responder a la diversidad de los y las estudiantes durante su formación inicial</p> <p>4.4. El personal docente y de apoyo tienen la oportunidad de participar en el desarrollo profesional continuo relativo a las prácticas inclusivas y equitativas</p>

Fuente: *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* (UNESCO, 2017).

Resumiendo, se puede definir a las políticas públicas educativas inclusivas y equitativas como decisiones conjuntas entre autoridades educativas y estudiantes para satisfacer necesidades en el aprendizaje, resolver problemas y respetar el derecho de recibir una educación de calidad.

### 3.2.1. Política de inclusión y equidad en el mundo

La Agenda Mundial 2030 para el desarrollo sostenible es la política pública internacional que impulsa la educación inclusiva y equitativa, mediante el Objetivo 4 “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, p. 20). Esta política tiene sus antecedentes en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada en Jomtien, Tailandia en 1990, estableciéndose la universalización del acceso a los servicios educativos para la niñez, jóvenes y adultos. En ella se ha considerado la educación inclusiva como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema para llegar a todas las personas (UNESCO, 2009).

La base normativa de la política de inclusión y equidad se fundamenta en convenciones sobre los derechos humanos, declaraciones y resoluciones para proteger a los grupos que están en riesgo de exclusión o discriminación, como se muestra en la Tabla 6:

**Tabla 6***Fundamentación legal de la política de inclusión y equidad*

Año	Norma	La pertinencia en la educación inclusiva y equitativa
1948	Declaración Universal de Derechos Humanos	Toda persona tiene derecho a recibir educación
1960	Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza	Derecho de acceso a la educación y a una educación de calidad
1965	Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial	Combatir los prejuicios que conducen a la discriminación racial en los ámbitos de la enseñanza, educación cultura e información
1979	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer	Eliminación de la discriminación en la enseñanza
1989	Convenciones sobre los derechos del niño	Derecho a la enseñanza primaria gratuita y obligatoria sin discriminación
1990	Declaración Mundial sobre Educación para Todos	Garantizar a personas con discapacidad en sus diversas categorías la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo
1990	Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares	Facilitar la enseñanza de la lengua y la cultura maternas a los hijos de trabajadores migratorios
1994	Declaración y el Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad	Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras Adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada

Año	Norma	La pertinencia en la educación inclusiva y equitativa
1999	Convención de la Organización Internacional del Trabajo sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación	Acceso a la enseñanza básica gratuita y a la formación profesional
2005	Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales	La dignidad por igual y el respeto de todas las culturas, incluyendo a las minorías lingüísticas
2006	Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad	Garantía de la educación a las personas con discapacidad
2007	Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas	El reconocimiento de la educación para personas de familias y comunidades indígenas
2010	Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia	Ofrecer educación a niños y niñas después de una situación de emergencia
2016	Observación general núm. 4 sobre el artículo 24 (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)	Reconoce la persistencia de la discriminación contra las personas con discapacidad y la necesidad de aclarar y definir la educación inclusiva y las estrategias encaminadas a su implementación

Nota: elaboración propia a partir del documento: *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* (UNESCO, 2017), e *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción* (UNESCO, 2020).

De acuerdo con lo anterior, desde la década de los cincuenta, a nivel mundial, la educación inclusiva y equitativa es vista como la garantía del derecho de recibir educación sin importar la situación en que se encuentran las personas.



### 3.2.2. Política de inclusión y equidad en América Latina y el Caribe

En el análisis exploratorio de los informes nacionales presentados en la Conferencia Internacional de Educación durante el 2008, la visión de la educación inclusiva en América Latina y el Caribe es la siguiente: el marco normativo y legal de los países de habla hispana y portuguesa (Ej. Argentina, Uruguay, República Dominicana, Chile, Bolivia y Ecuador) conciben a la educación inclusiva como un derecho humano, los países de habla inglesa y del Caribe la conciben como principios de no discriminación o al acceso universal a la educación. El enfoque y la conceptualización del término de educación inclusiva se han relacionado con el desarrollo de políticas para la atención de la diversidad y con la promoción de prácticas pedagógicas para asegurar la igualdad de oportunidades y la equidad (como Argentina, Brasil, Ecuador, Paraguay, Perú y Uruguay). Los grupos prioritarios a los que se hace referencia son las personas con discapacidad y estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), éstos seguidos (en menor porcentaje) de las poblaciones indígenas, personas en situación de pobreza, poblaciones rurales, personas no escolarizadas y migrantes. En el currículum no se detalla información relacionada con la inclusión. En cuestión de indicadores, los países disponen de una base amplia cuantitativa referente a número de escuelas, alumnado atendido y personal docente. Los problemas que se detectaron radican en las actitudes negativas y discriminatorias, las brechas del currículum y de las prácticas pedagógicas, así también la relación de la educación inclusiva en mayor medida con las personas con discapacidad o con los estudiantes de NEE (UNESCO y Oficina Internacional de Educación [OIE], 2009).

Este análisis indica que los países de América y el Caribe conciben en mayor medida a la educación inclusiva como un derecho humano, la mayoría de ellos tienen normas y leyes que lo respaldan.

La UNESCO (2020) demostró que, a través del tiempo, los países han plasmado los compromisos internacionales en la legislación nacional. “Las leyes varían en la medida en que se refieren al derecho a la educación para todos o se dirigen a grupos específicos que corren el riesgo de quedar excluidos de la educación, a menudo los de personas con discapacidad” (p. 37). Aun así, las normativas de diversos países en el mundo carecen de una visión amplia de la inclusión educativa de todos los alumnos. La UNESCO (2020), manifestó que:

[...] de 194 países solo Chile, Italia, Luxemburgo, Paraguay y Portugal tienen leyes de educación inclusiva que abarcan a todos los educandos; en cambio, 11 países cuentan con leyes de educación inclusiva que se refieren exclusivamente a las personas con discapacidad [...] las leyes de las que son responsables los ministerios de educación ya sean generales o centradas en la inclusión, suelen ir

dirigidas a grupos individuales, principalmente las personas con discapacidad. De los países examinados, el 79% tiene leyes referentes a la educación de las personas con discapacidad, el 60% a las minorías lingüísticas, el 50% a la promoción de la igualdad de género, y el 49% a los grupos étnicos e indígenas. Alrededor del 48% combinan la integración con los entornos separados, generalmente para las personas con discapacidad grave; el 10% prefiere la integración; y el 17% tiene disposiciones legislativas para educar a las personas con discapacidad en entornos inclusivos, lo que se observa sobre todo en Europa y América del Norte y en Oceanía (p. 37).

A pesar de los avances en las normativas que regulen estrategias para lograr la educación inclusiva, se evidencia que éstas atienden a los propios intereses o necesidades de los países; sin embargo, las áreas de oportunidad se encuentran en el currículo, las prácticas pedagógicas, en algunas actitudes negativas y en el hecho de que se relaciona más la educación inclusiva con la atención de personas con discapacidad o con estudiantes NEE.

### **3.2.3. Política de inclusión y equidad en México**

La política de inclusión y equidad en México se establece en el Plan Nacional de Desarrollo (PND 2019-2024) en el Eje transversal 1: “Igualdad de género, no discriminación e inclusión” (p. 33), al reconocer las desigualdades que existen por motivos de sexo, género, origen étnico, edad, condición de discapacidad y condición social o económica y el territorio al que pertenecen; así también al considerar a las personas en su diversidad. En el Eje general 2: “Bienestar” (p. 83), en el objetivo 2.1 en el que se busca “Brindar atención prioritaria a grupos históricamente discriminados mediante acciones que permitan reducir las brechas de desigualdad sociales y territoriales” (p. 85) y en el objetivo 2.2 con énfasis en “Garantizar el derecho a la educación laica, gratuita, incluyente, pertinente y de calidad en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional y para todas las personas” (p. 90).

El marco normativo y legal de la educación inclusiva y equitativa en México se relaciona con el de los derechos humanos y con el bienestar de todas las personas según se instituye en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2022, art. 3). La equidad y la excelencia educativa se establecen en los Artículos 8 y 9 de la Ley General de Educación (2019). Las políticas para fomentar la inclusión en la educación superior se dictan en el Artículo 47 y las disposiciones generales para la educación inclusiva se estipulan del Artículo 61 al 68 de la misma Ley. La Ley General de Educación Superior (2021), en el Artículo 4 contribuye a

garantizar el acceso a la educación superior de todas las personas interesadas bajo los criterios de equidad e inclusión.

El enfoque y la conceptualización de la educación inclusiva se advierten en el desarrollo de programas de inclusión y equidad educativa de la SEP, partiendo de la premisa de que la sociedad está integrada por la diversidad (SEP, 2017; 2019). Los grupos prioritarios a los que se hace referencia son: alumnado con aptitudes sobresalientes, con discapacidad, con la condición del espectro autista, con talento específico, y alumnado indígena, según se indica en las *Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019* (2019).

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva tiene el propósito de convertir progresivamente el sistema educativo en un método inclusivo, flexible, pertinente y sensible que identifique, atienda y elimine las barreras de aprendizaje y participación, “para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades” (SEP, 2019).

La información anterior indica que la educación inclusiva en México se concibe como un derecho humano que atiende a la diversidad, igual que en el resto de los países de América Latina y el mundo; lo que corresponde a los grupos prioritarios, México define de forma clara el alumnado que es atendido por medio de la educación inclusiva y equitativa.

#### **3.2.4. Política de inclusión y equidad en el estado de Tamaulipas**

La política de inclusión y equidad educativa en Tamaulipas se establece en el *Plan Estatal de Desarrollo* (PED, 2023-2028), que reconoce la situación que existe en los grupos vulnerables (niños, niñas, adultos mayores y personas con discapacidad) para desarrollar estrategias y acciones enfocadas hacia su mayor inclusión en la sociedad y la atención especial a sus necesidades específicas. Se puntualiza en el derecho que toda persona tiene a una educación obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

El marco normativo y legal de la educación inclusiva en Tamaulipas también se relaciona con el de los derechos humanos según se refleja en la Constitución Política del Estado de Tamaulipas (2017, art. 16). El derecho a recibir educación de calidad de todas las personas se establece en el Artículo 3° de la Ley de Educación para el Estado de Tamaulipas (SET, 2019). Lo que corresponde a las condiciones para ofrecer la equidad y la igualdad de oportunidades en la educación, se encuentran en el Artículo 77 de la misma ley.

El enfoque y la conceptualización de la educación inclusiva se concibe desde la perspectiva de atención de las minorías y asegurar la igualdad de condiciones

para reducir la exclusión por raza, género, etnia, lengua, discapacidad y pobreza; esto con base en lo estipulado por la Secretaría de Educación de Tamaulipas (SET, 2017). Los grupos prioritarios a los que se hace referencia son los establecidos a nivel nacional y el desafío de la educación en el estado es brindar servicios educativos con equidad y excelencia para avanzar en los procesos de mejora continua en la educación de todos los niveles del Sistema Educativo Estatal (PED, 2023-2028).

Desde el contexto de la política y normativa del estado de Tamaulipas, la educación inclusiva y equitativa es un derecho humano que promueve la atención a la diversidad, al igual que en los contextos anteriores.

### **3.2.5. La política de inclusión y equidad en la educación superior**

Tomando como base las IES que registran matrícula de estudiantes con discapacidad en el estado, se buscó información sobre el contexto de políticas de inclusión y equidad educativa en las páginas *web* de las mismas instituciones. Se encontró que solo la Universidad Autónoma de Tamaulipas ofrece información relacionada con la inclusión y la equidad en su *Plan de Desarrollo Institucional 2022-2025* (PDI, 2022).

El PDI 2022-2025 es un esfuerzo de la comunidad universitaria en el que la institución manifiesta su compromiso y responsabilidad de generar propuestas de atención y solución a los problemas sociales relevantes, y asume una actitud crítica y propositiva ante las tendencias internacionales y nacionales que hoy están presentes.

De forma específica uno de los principios de transversalidad es la inclusión a través del cual:

La UAT debe garantizar que toda la comunidad que la conforma pueda ser partícipe de las actividades desarrolladas en los espacios universitarios, fomentando la equidad, la igualdad y la responsabilidad social. Particularmente, centrará su atención en quienes, por diversas circunstancias, han visto su integración vulnerada, con la finalidad de alcanzar la inclusión educativa y social necesaria para lograr el bienestar individual y social de todas las personas (PDI, 2022, p. 44).

El eje sustantivo 1 “Formación Integral de Estudiantes” (PDI, 2022, p. 51), se conforma de 3 ejes estratégicos: lograr una cobertura educativa incluyente, trayectoria académica y el seguimiento al talento humano universitario. El eje que contempla la cobertura educativa incluyente refiere: “tener condiciones adecuadas para ampliar los servicios educativos que permitan conformar una comunidad universitaria que otorgue oportunidades a cualquier ser humano de manera incluyente, sin distinciones de condición social, étnica o de género” (PDI, 2022, p. 52).

De lo anterior se deduce que, en el caso del nivel superior en Tamaulipas, la UAT es la institución educativa con mayor matrícula de estudiantes con discapacidad (ANUIES, 2022) y, por ello, ha definido estrategias encaminados para este fin (PDI, 2022).

Aunado a este conjunto de políticas establecidas en los distintos contextos, tal y como se aprecia en los párrafos anteriores, se presenta enseguida la base normativa en la que se soporta y encuentra fundamento todo accionar en torno a la equidad e inclusión y, en lo cual, se le reconoce como un derecho de cualquier persona, en cualquier momento y lugar.

### **3.3. Base legal de la discapacidad**

La base legal que garantiza los derechos de las personas con discapacidad es la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPD), siendo el primer tratado internacional de derechos humanos del Siglo XXI. Su creación se dio entre el 2002 y 2006 por las Naciones Unidas con la participación de las personas con discapacidad. Esta convención se firmó el 30 de marzo de 2007 para entrar en vigor el 3 de mayo del 2008 (ONU, 2006). México como Estado parte firmó la convención el 30 de marzo del 2007, entrando en vigor en el país el 3 de mayo del 2010.

La CDPD tiene como obligación principal eliminar barreras y crear condiciones necesarias para que las personas con discapacidad tengan las mismas oportunidades que las demás personas; su aproximación se da por la discriminación y la negación a los derechos de las personas con discapacidad a nivel internacional; la convención no pretende crear nuevos derechos, sino garantizar los que ya existen.

La CDPD reúne dos características principales, la primera que es una capacidad transversal y la segunda que es jurídicamente vinculante; es decir incluye los derechos civiles, políticos, sociales y humanos. En la misma línea, la CDPD instrumenta el primer documento que visibiliza la discapacidad no como una característica individual, sino como el producto de la interacción de cuerpos y mentes a través del enfoque social.

La base normativa de la CDPD está integrada por 50 artículos:

- En su artículo 1 manifiesta el propósito de promover, proteger y asegurar el goce pleno de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad y el respeto a su dignidad inherente (ONU, 2006, art. 1).
- El artículo 2 incluye por primera vez las definiciones de comunicación, lenguaje, discriminación por motivos de discapacidad, ajustes razonables, diseño universal y capacidad jurídica en igualdad de condiciones con los demás en todos los aspectos de la vida (ONU, 2006, art. 2).

- En el artículo 3 se presentan los principios generales de la convención (ONU, 2006, art. 3):
  - a. El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
  - b. La no discriminación;
  - c. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
  - d. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana;
  - e. La igualdad de oportunidades;
  - f. La accesibilidad;
  - g. La igualdad entre el hombre y la mujer;
  - h. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad (p. 5).
- En el artículo 4 los Estados se obligan a adoptar medidas legislativas, administrativas y de otra índole para promover los derechos humanos, económicos, sociales y culturales; y se establecen las garantías individuales de las personas con discapacidad, sin discriminación (ONU, 2006, art. 4).
- El artículo 5 reconoce la igualdad ante la ley y la eliminación de la discriminación de las personas con discapacidad (ONU, 2006, art. 5).
- En el artículo 6 se reconoce que las mujeres y niñas con discapacidad están sujetas a múltiples formas de discriminación y que por lo tanto se deberán adoptar medidas para que puedan disfrutar sus derechos (ONU, 2006, art. 6).
- El artículo 7 considera fundamentalmente en los niños y niñas con discapacidad, la protección del interés superior del niño y su opinión libre sobre todos los asuntos que les afecten (ONU, 2006, art. 7).
- El artículo 8 promueve la toma de conciencia y la actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006, art. 8).
- El artículo 9 integra la accesibilidad al medio físico, al transporte, la información y las comunicaciones (los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones), y a otros servicios e infraestructuras abiertas al público o de uso público, en zonas urbanas y rurales (ONU, 2006, art. 9).
- El artículo 10 reafirma el derecho a la vida de las personas con discapacidad (ONU, 2006, art. 10).
- El artículo 11 adopta las medidas pertinentes para “garantizar la seguridad y la protección de las personas con discapacidad en situaciones

- de riesgo y emergencias humanitarias” (ONU, 2006, art. 11).
- El artículo 12 reconoce que “las personas con discapacidad tienen capacidad jurídica en igualdad de condiciones con las demás en todos los aspectos de la vida” (ONU, 2006, art. 12).
  - El artículo 13 reconoce el acceso a la justicia de las personas con discapacidad (ONU, 2006, art. 13).
  - El artículo 14 manifiesta el disfrute del derecho a la libertad y seguridad de la persona con discapacidad (ONU, 2006, art. 14).
  - En el artículo 15 se indica la protección contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes de las personas con discapacidad (ONU, 2006, art. 15).
  - El artículo 16 exterioriza la protección contra la explotación, la violencia y el abuso de las personas con discapacidad (ONU, 2006, art. 16).
  - El artículo 17 manifiesta íntegramente el respeto físico y mental de las personas con discapacidad (ONU, 2006, art. 17).
  - El artículo 18 reconoce la libertad de desplazamiento y nacionalidad de las personas con discapacidad (ONU, 2006, art. 18).
  - El artículo 19 reconoce “el derecho de las personas con discapacidad a vivir de forma independiente” y a ser incluidos en la comunidad (ONU, 2006, art. 19).
  - El artículo 20 asegura la movilidad personal con independencia (ONU, 2006, art. 20).
  - El artículo 21 ejerce el derecho a la libertad de expresión y de opinión y acceso a la información (ONU, 2006, art. 21).
  - El artículo 22 protege “el respeto de la privacidad de las personas con discapacidad” (ONU, 2006, art. 22).
  - El artículo 23 respeta las decisiones “de las personas con discapacidad respecto al hogar y la familia” (ONU, 2006, art. 23).
  - El artículo 24 reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación, asegurando un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. De esta forma, este artículo manifiesta la no exclusión de las personas por motivos de discapacidad, e indica: la realización de ajustes razonables en función de las necesidades individuales, prestar el apoyo necesario para facilitar su formación efectiva, facilitar medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social. También presume adoptar medidas para:

- a. Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
- b. Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
- c. Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social familia (ONU, 2006, art. 24, p. 20).

Además, sugiere emplear a docentes con discapacidad que sepan lengua de señas o Braille y formar a profesionales y personal en todos los niveles educativos, con “conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad”.

- Los artículos del 25 al 50 corresponden a la salud, habilitación y rehabilitación, trabajo y empleo, nivel de vida adecuado y protección social, participación en la vida política y pública, participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte, recopilación de datos y estadísticas, cooperación internacional, aplicación y seguimiento nacionales, el comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, informes presentados por los Estados Partes, consideración de los informes, la cooperación entre los Estados Partes y el Comité, relación del Comité con otros órganos, conferencia de los Estados Partes, depositario, firma, consentimiento en obligarse, organizaciones regionales de integración, entrada en vigor, enmiendas, denuncia, formato accesible y textos auténticos.

En México, el sustento legal para las personas con discapacidad se establece en la Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011), publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2011 y reformada el 12 de julio de 2018. La ley está conformada por 4 títulos y 60 artículos. En el capítulo III, artículos 12, 13, 14 y 15 se promueve el derecho a la educación, desarrollando y aplicando mecanismos, normas y reglamentos para evitar la discriminación en todos los planteles educativos de la nación.

Como se puede leer en este apartado, la existencia de la base normativa y de políticas establecidas por organismos internacionales y nacionales evidencian la



búsqueda constante de una educación inclusiva que implica la atención individual de las necesidades de aprendizaje respetando las diferencias y el derecho a la educación de calidad sin importar las condiciones y circunstancias en las que se encuentren las personas.



## Capítulo IV

---

# Estado del arte sobre inclusión y equidad educativa

A través de una serie de investigaciones se indaga en la temática de la educación inclusiva y de la discapacidad principalmente para conocer, desde la voz de las y los estudiantes, la mejor manera de hacer aportaciones a las instituciones educativas, y con ello, diseñar políticas, estrategias o prácticas inclusivas y equitativas y así atender la diversidad de las necesidades del estudiantado.

*La inclusión en la Educación Superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad* es un estudio monográfico realizado en Chile por Salinas et al. (2013). Esta investigación surge de la problemática de desconocer las percepciones de estudiantes con discapacidad acerca del proceso de inclusión en las universidades, ya que, aunque existen algunos programas que ofrecen apoyos a estudiantes con discapacidad en Chile, éstos tienden a ser muy generales y se desconoce cómo se están llevando a cabo.

Los objetivos fueron: a) indagar los significados que tienen estudiantes con discapacidad, respecto de sus experiencias en la Educación Superior y b) determinar las principales condiciones que facilitan y obstaculizan el proceso de inclusión en contextos de este nivel educativo. La metodología fue cualitativa basada en los principios de la teoría fundamentada. La selección de las y los participantes se realizó a través de un muestreo teórico, como instrumentos se utilizaron las entrevistas semiestructuradas abordando los temas de discapacidad, inclusión, educación, apoyos, temores y expectativas y una secuencia temporal desde la etapa escolar hasta la universitaria. El procedimiento tuvo dos etapas, la primera fue la búsqueda bibliográfica para elaborar el guion de la entrevista y en la segunda se invitó a estudiantes por medio de correo electrónico para entrevistarlos. El tamaño de la muestra se definió por la saturación

teórica de las categorías; en total participaron 14 estudiantes con discapacidad de dos universidades ubicadas en Santiago de Chile: cinco con discapacidad visual, cuatro con discapacidad auditiva y cinco con discapacidad motora. El análisis de los datos se hizo mediante la codificación abierta, axial y selectiva (Salinas et al., 2013).

Los resultados se mostraron en dos niveles: el primero mediante un análisis descriptivo de la etapa escolar antes de ingresar a la universidad, etapa de transición a la educación superior y la etapa universitaria; y el segundo presentando un análisis relacional donde se distingue “un modelo interactivo respecto del proceso de inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad”. En el análisis descriptivo se destacan cuatro elementos fundamentales: aspectos personales, sociales, educativos e institucionales; y en el análisis relacional se desprenden factores internos como la capacidad y desempeño que favorecieron su participación y facilitaron superar los desafíos del contexto de la universidad, factores externos ambientales facilitadores como las influencias sociales significativas de la familia, compañeros y compañeras de clase y la misma institución, además de los programas de inclusión y los factores externos ambientales obstaculizadores como el desconocimiento de las y los docentes y la falta de formación en temáticas con la discapacidad, la inclusión y las adaptaciones curriculares, la escasa oferta y alto coste de las universidades. Los autores concluyen este estudio expresando que es relevante establecer normativas y un programa de inclusión para personas con discapacidad para favorecer su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y recomiendan que las Instituciones de Educación Superior continúen asumiendo mayores compromisos relacionados con la CDPD y que adopten una estrategia de formación para docentes, basada en la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (Salinas et al., 2013).

El resultado más importante que se puede observar a raíz del análisis de la investigación anterior es el modelo del proceso de inclusión en contextos de educación superior, que emerge de las experiencias de estudiantes con discapacidad mediante el método de la teoría fundamentada, el cual refleja que, aún con las condiciones que obstaculizan su proceso de inclusión, el alumnado ha logrado avanzar y constituir su proyecto de vida universitaria. Por consiguiente, es preciso mencionar que los objetivos propuestos se lograron (Salinas et al., 2013).

La segunda investigación *Génesis de una universidad inclusiva en Ecuador: La Universidad Técnica de Manabí* es un artículo efectuado en Ecuador por De la Herrán et al. (2016). La iniciativa de la investigación surge de querer ser una universidad inclusiva para orientar a otras universidades que pretenden emprender el camino de la calidad y la excelencia desde la educación inclusiva, por lo tanto, sus objetivos fueron: a) conocer a profundidad a la universidad y sus políticas institucionales inclusivas, identificando líneas de desarrollo potencial en materia de educación

inclusiva y b) generar con las y los interesados líneas de desarrollo que pudieran favorecer la mayor calidad universitaria.

El método utilizado fue el cualitativo y se llevó a cabo en dos fases. La primera para conocer y comprender a profundidad a la universidad y sus políticas vigentes, analizando los documentos de la normativa vigente e institucional, se basó en los supuestos de la teoría fundamentada, tuvo un enfoque etnográfico, hermenéutico y evaluativo (se utilizó el diario del investigador y observaciones de campo, 18 entrevistas a participantes clave, seis reuniones de trabajo con órganos de la universidad); el análisis se hizo mediante la codificación, recodificación y categorización, se validó mediante la triangulación múltiple con informantes clave, seminarios y reuniones y se elaboraron diagramas y matrices; los sujetos que participaron fueron personal directivo (rector, directora de la unidad de inclusión, la directora del instituto de investigación, la directora del centro de formación continua y directivos de otros órganos académicos y de gestión) y cuatro profesores expertos en el tema (De la Herrán et al., 2016).

En la segunda fase se desarrolló una estrategia basada en la reflexión colectiva y la formación profesional: diseño de un cuestionario integrado para la evaluación de la educación inclusiva universitaria, celebración de ocho conferencias-coloquios sobre “La educación inclusiva en la universidad, un imperativo pedagógico”, siete seminarios sobre el proyecto de innovación docente como metodología para el desarrollo de la educación inclusiva, dos seminarios de asesoría y seguimiento, 11 seminarios titulados “Estrategias didácticas inclusivas”, reuniones de trabajo, la devolución al rector de los resultados y la planificación del I Congreso Internacional de Educación Inclusiva en la Universidad) (De la Herrán et al., 2016).

Los sujetos participantes fueron los profesores y directivos académicos de las 10 facultades y el Instituto de Ciencias Básicas de la Universidad. Los resultados fueron políticas institucionales para el desarrollo de la educación inclusiva, consensuadas y aprobadas por el consejo universitario, así como la implementación de un servicio de transporte para traer y llevar a sus casas a las y los estudiantes con discapacidad. Los autores concluyen que las políticas de educación inclusiva en la Universidad Técnica de Manabí muestran un desarrollo que avanza hacia la enseñanza y hacia una universidad inclusiva (De la Herrán et al., 2016).

Del objetivo de la investigación de Ecuador, se deduce la necesidad de compartir y validar la información involucrando a todo el personal interesado en el desarrollo de políticas inclusivas en la universidad, en este caso el personal directivo, que surgen con apoyo de la teoría fundamentada. Se percibe por ende una congruencia satisfactoria entre los resultados y los objetivos propuestos en el estudio.

La tercera investigación *Vivencias de los estudiantes con discapacidad en el contexto de una universidad pública mexicana* realizada en México por Cruz et al. (2016), surge por los desafíos de los procesos educativos en las diversas instituciones para atender la educación inclusiva. Su objetivo fue analizar las condiciones de acceso y de permanencia de estudiantes con discapacidad, en el contexto universitario. Participaron 5 estudiantes con discapacidad de la Universidad Veracruzana y la metodología utilizada fue con el enfoque cualitativo, mediante entrevistas en las que se les preguntaba sobre sus vivencias en la Universidad Veracruzana, su autopercepción, relación con docentes, método de enseñanza-aprendizaje y sobre cómo vivían la discapacidad con la familia.

Los resultados reflejaron en el aspecto de la universidad, que una de las preocupaciones es el tiempo para responder los exámenes, los espacios educativos adecuados, la necesidad de rampas y barandales, la ampliación de los baños, las condiciones de las aulas; en cuanto a la autopercepción consideran que pueden hacer todas las actividades y tareas y se sienten aceptados por sus compañeros y compañeras y por el profesorado; en la relación con el personal académico, consideran que algunos no les tienen paciencia y que carecen de experiencia; y otros, que son tolerantes y que buscan herramientas para la enseñanza; respecto a los métodos de aprendizaje cada uno tiene sus propias técnicas para aprender, pero destacan el apoyo de sus compañeros y compañeras; y, finalmente, en la convivencia con la familia, resulta el apoyo especialmente de la mamá y asocian la conclusión de sus estudios con la idea de ser útiles y tener un buen trabajo y un hogar. Los autores concluyeron que a partir del acceso de estudiantes a la educación superior emerge la necesidad de construir procesos políticos institucionales para garantizar su permanencia (Cruz et al., 2016).

Las bases que se sentaron para esta investigación también surgen de las experiencias del alumnado con discapacidad en la Universidad Veracruzana; la reflexión indica que ellos pueden ser agentes directos en la construcción de políticas y programas educativos que garanticen su acceso y permanencia en la institución. Sus vivencias permitieron conocer el contexto inclusivo de la Universidad Veracruzana, cumpliendo así el objetivo de la investigación.

La cuarta investigación *Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: Estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México* realizada por Vilchis y Arriaga (2018), surge de la inquietud de identificar los elementos que resultaron determinantes para integrar o excluir estudiantes con discapacidad en el sistema escolar. El objetivo fue visibilizar y escuchar la voz de jóvenes que han vivido la exclusión/inclusión en diferentes escuelas, conocer las barreras y ayudas determinantes en su trayectoria escolar y las condiciones que potencian o

aminoran su agencia en el aula. El enfoque utilizado fue el cualitativo con estudios de caso y el método biográfico-narrativo y se utilizaron entrevistas a profundidad para describir y explorar la historia de los sujetos. Los participantes fueron jóvenes con discapacidad física y para el procesamiento de los datos se combinó el análisis narrativo con el análisis pragmático. Los resultados presentados fueron que la integración resulta en la medida que el sujeto y la familia realizan las acciones necesarias para incluirlo en el sistema escolar, entre los obstáculos detectados están los aspectos físicos (adecuaciones de las instalaciones y el uso de la tecnología para acceder a contenidos), la convivencia (recibir ayuda de alguien, avanzar a un mismo ritmo todos, tener amistades, ser atendidos por el profesorado y los contenidos curriculares; en cuanto a las condiciones en el aula, se encontró el acompañamiento de los amigos y amigas, la atención específica de la institución en el desempeño y la familia como ayuda para conseguir la integración.

Las conclusiones de los autores demostraron, en los casos de estudio, ejemplos claros de una actitud de resistencia y resiliencia frente a las situaciones obstaculizadoras; que las barreras y las ayudas se mueven en los planos personal, cultural, social, político, normativo, curricular y didáctico; que la permanencia de ellos en las escuelas obedece a su posicionamiento individual frente a las condiciones excluyentes y que, por lo tanto, el Estado se encuentra muy distante de la educación inclusiva (Vilchis y Arriaga, 2018).

El estudio realizado en San Luis Potosí da cabida a escuchar a jóvenes y conocer los retos a los que se han enfrentado; y aunque está enfocado a la educación media superior, los resultados son muy semejantes a los estudios que se han presentado en el nivel superior.

La quinta investigación *La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos Universidades Públicas Mexicanas* efectuada en México por Pérez (2019), surge para realizar un análisis de políticas desde la perspectiva de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior; el objetivo fue destacar la perspectiva de los sujetos con discapacidad en relación con las políticas y estrategias de inclusión institucionales, a partir de tres momentos: el ingreso, la permanencia y el egreso. El método utilizado fue el estudio de casos cualitativo. Se desarrolló en tres etapas, la primera consistió en establecer líneas temáticas para construir el caso, la segunda en seleccionar dos unidades de observación: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), y la tercera para realizar entrevistas a profundidad a estudiantes con discapacidad que se encontraban en diferentes momentos de su trayectoria escolar.

La muestra se conformó buscando abarcar diferentes tipos de discapacidad y los participantes fueron 20 estudiantes con discapacidad: nueve de la UJAT y

11 de la UNAM. Los resultados obtenidos fueron barreras de permanencia (carga de las materias, horarios, cupos disponibles para matricularse, los contenidos, las actividades de las asignaturas y la asistencia regular a clases) y barreras de egreso (los requisitos para completar los créditos del plan de estudios y las modalidades de titulación). En las conclusiones se encontró que la inclusión no es una tarea fácil, que hay que definir el concepto de inclusión que guiará las acciones de la comunidad educativa, que es necesario considerar la dimensión institucional (operación) y que se requiere hacer un seguimiento de las y los estudiantes para conocer su progreso y focalizar los apoyos necesarios y los ajustes razonables (Pérez, 2019).

En esta investigación se manifiesta que las instituciones educativas han implementado políticas inclusivas, pero aun así fue necesario averiguar si realmente el alumnado con discapacidad se siente incluido en dicho proceso; al igual que en las investigaciones antes descritas las opiniones de las y los mismos estudiantes son la fuente de la información.

La sexta investigación *Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: percepciones del profesorado* elaborada por Perera et al. (2022) analizó las experiencias del profesorado universitario con estudiantes con discapacidad y las dificultades que surgen en el transcurso por las aulas. La metodología fue cualitativa con el estudio de caso único. Se usaron entrevistas semiestructuradas, grupales e individuales a 20 docentes. Los datos se analizaron con un sistema inductivo de categorías y códigos. **Se definieron dos categorías:** **a) experiencias previas con estudiantes con discapacidad:** cómo ha respondido el profesorado a las necesidades de los estudiantes con discapacidad a través de su práctica docente; y **b) dificultades del profesorado:** cuáles son los obstáculos y limitaciones que han identificado los docentes para desarrollar prácticas inclusivas. La muestra estuvo compuesta por 12 mujeres y 8 hombres.

Todos los docentes declararon haber tenido al menos un estudiante con las siguientes condiciones o discapacidades: física, orgánica, mental y sensorial (auditiva y visual). La mitad de las y los docentes participantes contaba con una experiencia aproximada de menos de cinco años con estudiantes con discapacidad y la otra mitad con más de cinco (Perera et al., 2022).

Los profesores se preocupan por hacer de las clases un espacio inclusivo, pero se enfrentan a la falta de información y preparación para actuar ante determinados casos; y uno de los elementos que mayor resistencia está generando para hacer efectiva la inclusión es el desconocimiento de los recursos universitarios disponibles para trabajar con las necesidades derivadas de la discapacidad. Al evaluar los aprendizajes de los estudiantes se hace alusión a la falta de tiempo para reflexionar, crear alternativas con dinámicas y materiales que pudieran estar a su



alcance. Y finalmente, se encontró como un gran obstáculo la falta de coordinación de las unidades administrativas para informar de la presencia de alumnado con discapacidad en el aula (Perera et al., 2022).

Como conclusión se advierte que el docente, a partir de su experiencia práctica, es consciente de su falta de recursos para ajustar sus proyectos o su actuación profesional, pero tiene una concepción no limitante de la discapacidad y está abierto a nuevos planteamientos metodológicos para una pedagogía inclusiva. Se insta a la universidad a que ejerza un compromiso institucional de acompañamiento y formación del profesorado (Perera et al., 2022).

Los resultados de este trabajo evidencian que la universidad es un espacio poliédrico, de estructuras y organización complejas e intrincadas, donde la idea de inclusión educativa sigue estando más cerca de ser un pensamiento ideal que una realidad con hechos demostrables. En este escenario se describe la forma de actuar del profesorado ante las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad. Los resultados encontrados fueron la escasa experiencia y formación en materia de discapacidad siendo esta una de las razones principales de la problemática asociada con la inclusión en la universidad.

La séptima investigación *Percepciones del estudiantado universitario de pedagogía sobre la discapacidad e inclusión educativa en Honduras* referida por Nones-Budde et al. (2023), indica que la Universidad Nacional Autónoma de Honduras contabilizó para el año 2021 un total de 170 estudiantes en situación de discapacidad, dificultades de aprendizaje y trastornos del lenguaje. El objetivo del estudio fue “[...] analizar las percepciones de estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación sobre la inclusión educativa de universitarios en situación de discapacidad”. Desde esta perspectiva se buscó “comprender las visiones y descubrir el significado de las experiencias del estudiantado que actualmente se está formando”.

Se implementó una metodología cualitativa bajo un diseño descriptivo fenomenológico y se aplicaron entrevistas semiestructuradas. Las y los participantes fueron ocho estudiantes, en específico cinco mujeres y tres hombres entre las edades de 20 a 31 años, en su mayoría del cuarto año de estudio de la Carrera de Pedagogía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Para seleccionar al alumnado, se establecieron los siguientes criterios: que cursaran una de las cuatro orientaciones antes mencionadas, que tuvieran 19 años en adelante y que asistieran a la jornada vespertina o la nocturna (Nones-Budde et al., 2023).

Los resultados se presentan en tres categorías analíticas. En la primera categoría “concepciones sobre la discapacidad”, los resultados indican que la discapacidad sigue considerándose desde un paradigma médico-deficitario.

En la segunda, “actitudes del estudiantado universitario hacia sus compañeros en situación de discapacidad”, se encontró que el alumnado entrevistado ha demostrado una actitud positiva ante sus compañeros en tal condición, y la mayoría de las y los participantes mencionaron que las principales barreras enfrentadas por el alumnado en situación de discapacidad están relacionadas con los aspectos arquitectónicos, los cuales imposibilitan tener una mejor movilización dentro de los espacios universitarios.

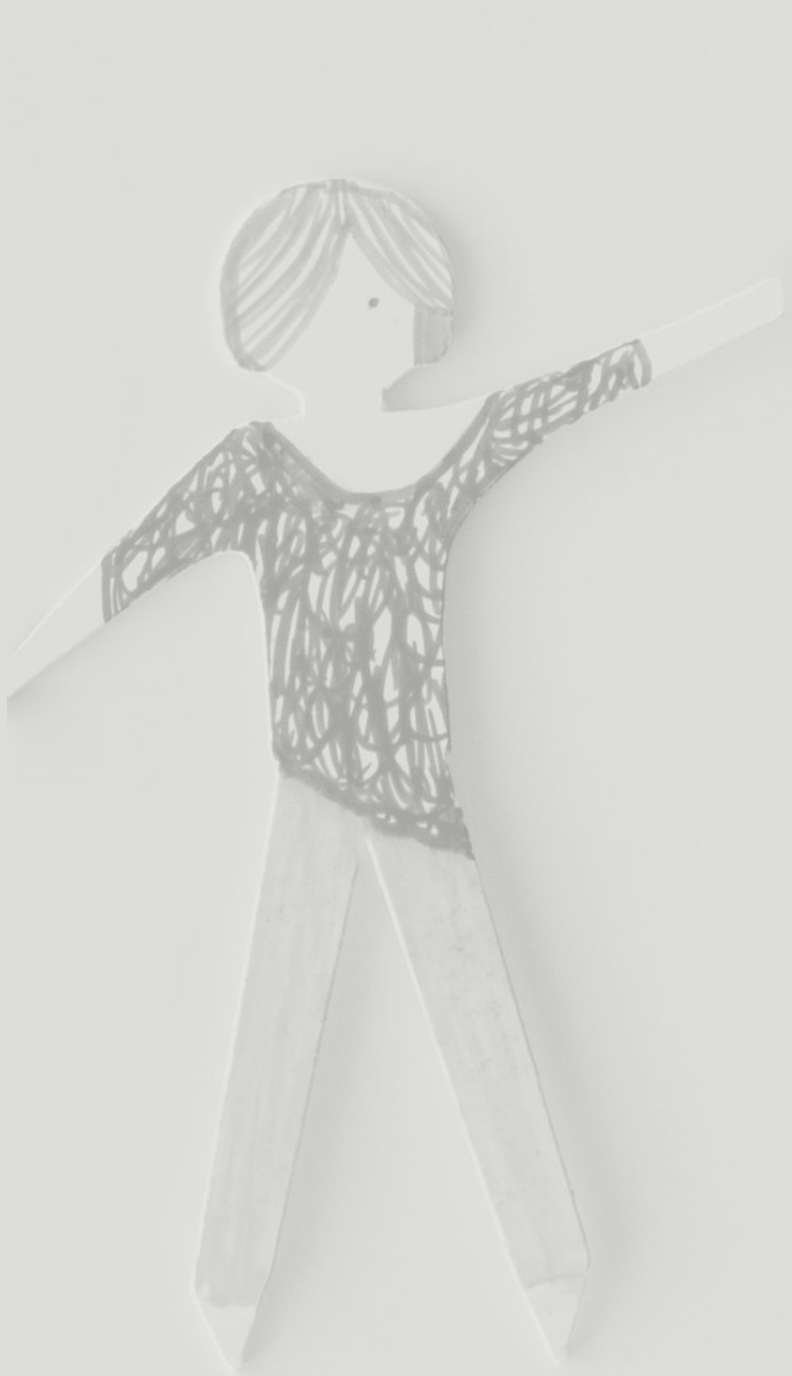
Además, señalaron a la sociedad como una barrera, dado que algunos habitantes han demostrado actitudes negativas entre ellas: la indiferencia, la discriminación, falta de empatía y el desconocimiento de las leyes. En la tercera, “percepciones acerca de la inclusión educativa en el contexto de enseñanza superior”, la mayoría de las y los participantes opinaron que la institución brinda diversas oportunidades a dicho estudiantado, sin embargo, la falta de formación docente en la temática de discapacidad condiciona la inclusión educativa del estudiantado en situación de discapacidad que participa en los espacios universitarios de enseñanza-aprendizaje; esto último es una barrera que según los participantes enfrenta el estudiantado en situación de discapacidad. Las discusiones apuntan a que se deben implementar mecanismos que posibiliten erradicar la exclusión, segregación y discriminación en la enseñanza superior hondureña (Nones-Budde et al., 2023).

En esta investigación, los resultados reflejan barreras físicas y en la formación del profesorado. También indican el desconocimiento de la educación inclusiva como un derecho establecido en la ley.

En suma, en cuatro de los siete trabajos los sujetos investigados fueron el estudiantado con discapacidad y la problemática partió del desconocimiento de las percepciones de ellos en su proceso de inclusión en la institución educativa. Las siete investigaciones utilizaron el enfoque cualitativo; la diferencia se encontró en el diseño de la investigación dado que en dos de ellas se utilizó la teoría fundamentada para proponer una política de inclusión en la institución. Los resultados de las cuatro investigaciones en las que se entrevistaron a las y los alumnos fueron muy semejantes, se encontraron barreras físicas, tecnológicas, actitudinales y curriculares. En el caso de la investigación en el que participó el personal directivo y docente, se logró la generación de un conjunto de políticas inclusivas para favorecer la calidad universitaria.

Tomando en cuenta las investigaciones analizadas, la experiencia que aquí se presenta comparte la búsqueda de la inclusión de estudiantes con discapacidad a través de sus propias experiencias. Se busca generar una teoría que fundamente la definición de un modelo de inclusión y equidad en la Universidad Autónoma de Tamaulipas; por ende, se toma como referencia el método basado en la teoría

fundamentada utilizada en las investigaciones de Salinas et al. (2013) y De la Herrán et al. (2016). Dado que son pocas las investigaciones que se enfocan en generar teoría, el escrito que aquí se presenta adquiere relevancia.



## Capítulo V

# Estudio de caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas: inclusión y equidad educativa

La información que aquí se presenta corresponde a estudiantes con discapacidad de nivel licenciatura de las facultades y unidades académicas de la UAT inscritos en los periodos escolares: Primavera 2019-1 (enero a mayo) y Otoño 2019-3 (agosto a diciembre). La población de estudiantes se encuentra distribuida en las 24 escuelas ubicadas en tres zonas geográficas (norte, centro y sur) en Tamaulipas; tal y como se detalla en la Tabla 7:

**Tabla 7**

*Dependencias académicas y programas educativos de la UAT*

Zona	Municipio	No.	Facultad/Unidad Académica	Carreras Profesionales Presenciales
Norte	Nuevo Laredo	1	Facultad de Comercio, Administración y Ciencias Sociales	Contador Público
				Licenciado en Administración
				Licenciado en Comercio Exterior
	Reynosa	3	Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa Aztlán	Licenciado en Tecnologías de la Información
				Licenciado en Derecho
				Licenciado en Enfermería
Reynosa	3	Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa Aztlán	Ingeniero Industrial	
			Ingeniero Químico	
			Licenciado en Criminología	
			Licenciado en Nutrición y Ciencia de los Alimentos	
			Químico Farmacéutico Biológico	
				Ingeniero en Procesos Petroquímicos

Zona	Municipio	No.	Facultad/Unidad Académica	Carreras Profesionales Presenciales
		4	Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa Rodhe	Ingeniero Ambiental y en Seguridad Ingeniero en Electrónica Ingeniero en Sistemas Computacionales Ingeniero en Sistemas de Producción Licenciado en Comercialización Licenciado en Economía Ingeniero Petrolero Licenciado en Tecnologías de la Información
	Río Bravo	5	Unidad Académica Multidisciplinaria Río Bravo	Licenciado en Negocios Internacionales Ingeniero en Mantenimiento Industrial
	Matamoros	6	Facultad de Medicina e Ingeniería en Sistemas Computacionales de Matamoros	Médico Cirujano Ingeniero en Sistemas Computacionales
		7	Unidad Académica Multidisciplinaria Matamoros	Licenciado en Enfermería Licenciado en Seguridad, Salud y Medio Ambiente Licenciado en Psicología
	Valle Hermoso	8	Unidad Académica Multidisciplinaria Valle Hermoso	Licenciado en Tecnología Educativa Licenciado en Mercadotecnia y Administración
Centro	Victoria	9	Facultad de Ingeniería y Ciencias	Ingeniero Agrónomo Ingeniero en Ciencias Ambientales Ingeniero en Telemática
		10	Facultad de Enfermería y Obstetricia	Licenciado en Enfermería
		11	Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia "Dr. Norberto Treviño Zapata"	Médico Veterinario Zootecnista
		12	Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades	Licenciado en Sociología Licenciado en Ciencias de la Educación Licenciatura en Lingüística Aplicada Licenciado en Atención al Desarrollo y Bienestar Infantil Licenciado en Historia y Gestión del Patrimonio Cultural

Zona	Municipio	No.	Facultad/Unidad Académica	Carreras Profesionales Presenciales
		13	Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano	Licenciado en Psicología Licenciado en Trabajo Social Licenciado en Nutrición
		14	Facultad de Comercio y Administración Victoria	Contador Público Licenciado en Administración Licenciado en Tecnologías de la Información Licenciado en Economía y Desarrollo Sustentable
		15	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Licenciado en Derecho Licenciado en Ciencias de la Comunicación Licenciado en Turismo Licenciado en Negocios Internacionales
	Mante	16	Unidad Académica Multidisciplinaria Mante Centro	Contador Público Ingeniero Agrónomo Ingeniero en Bioquímico Industrial Ingeniero en Sistemas Computacionales Licenciado en Enfermería Licenciado en Nutrición y Salud Integral
Sur	Tampico	17	Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo	Arquitecto Licenciado en Diseño Gráfico Licenciado en Arquitecto de Interiores y Habitabilidad
		18	Facultad de Comercio y Administración Tampico	Contador Público Licenciado en Administración Licenciado en Negocios Internacionales
		19	Facultad de Enfermería Tampico	Licenciado en Enfermería
		20	Facultad de Música y Artes "Mtro. Manuel Barroso Ramírez"	Licenciado en Educación Artística Licenciado en Música
		21	Facultad de Ingeniería "Arturo Narro Siller"	Ingeniero Civil Ingeniero Industrial y de Sistemas Ingeniero en Sistemas Computacionales Ingeniero en Sistemas de Mercadotécnica

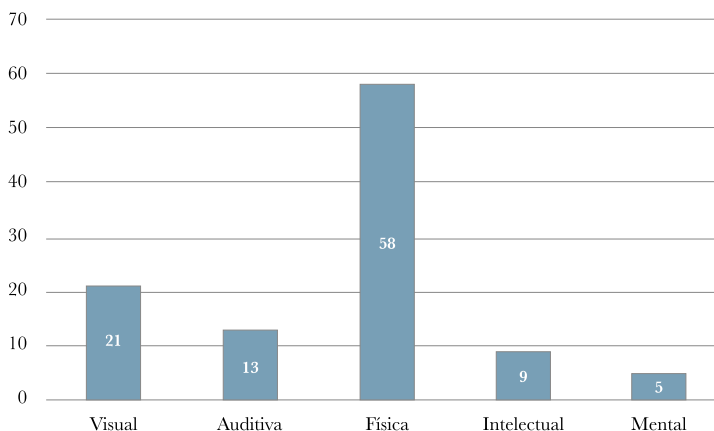
Zona	Municipio	No.	Facultad/Unidad Académica	Carreras Profesionales Presenciales
				Ingeniero en Geomática
		22	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Licenciado en Ciencias de la Comunicación Licenciado en Derecho Licenciado en Economía y Finanzas Licenciado en Psicología Licenciado en Gestión y Desarrollo Turístico Licenciado en Idioma Inglés
		23	Facultad de Medicina "Dr. Alberto Romo Caballero"	Médico Cirujano
		24	Facultad de Odontología Tampico	Médico Cirujano Dentista

Nota: elaboración propia a partir de los datos de la página web de la UAT: <http://www.uat.edu.mx>

Para recabar esta información se tomó en cuenta el registro de estudiantes beneficiados en el programa de CoDisUAT de la universidad. De acuerdo con ello, durante los periodos 2019 Primavera-1 y Otoño-3, estaba inscrita en la universidad una población de 106 estudiantes con discapacidad en el nivel licenciatura. Los tipos de discapacidad que se registraron fueron: física, auditiva, visual, intelectual y mental. La Figura 7 representa la información.

### Figura 7

*Distribución porcentual de estudiantes con discapacidad según tipo de discapacidad durante el 2019*



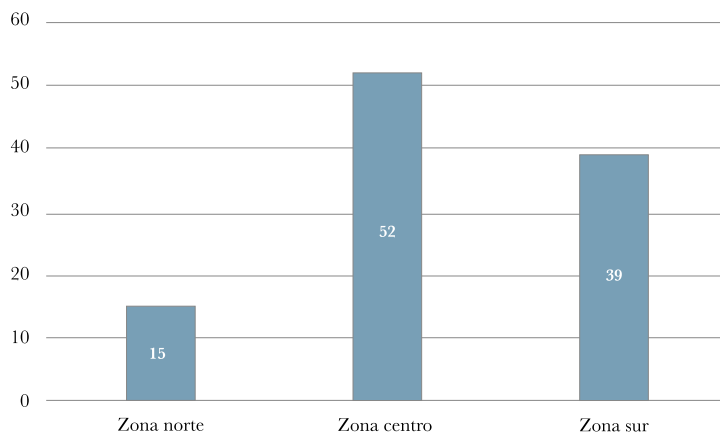
Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del programa CoDisUAT.



La distribución geográfica del estudiantado con discapacidad en la UAT se manifiesta en la Figura 8. En las facultades y unidades académicas de la zona centro se ubica la mayoría del estudiantado con discapacidad.

**Figura 8**

*Distribución de estudiantes con discapacidad por zona geográfica*



Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del Programa CoDisUAT.

La mayor parte del estudiantado con discapacidad de este periodo escolar se encontró en la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano, Unidad Académica Multidisciplinaria Mante Centro y Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, las dos primeras ubicadas en la zona centro y la última en la zona sur del estado.

Datos actuales del programa CoDisUAT indican que en la universidad existe una cantidad similar de estudiantes con discapacidad (105 en el periodo Primavera 2023-1), y los mismos tipos de discapacidad: visual, auditiva, física, intelectual, y mental. En cuanto a su distribución en las escuelas, también prevalece una cantidad mayor en la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, y la diferencia se encuentra en la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de Tampico. Del mismo modo, predomina la zona centro con un mayor número de estudiantes con discapacidad.

## 5.2. Modelo metodológico del estudio

### 5.2.1. Diseño de investigación

La investigación se estructuró a partir de las recomendaciones presentadas por Creswell (2009), Day (2005), Glaser y Strauss (1967), Hernández et al. (2014), Katayama (2014), Mejía (2007), Mella (2003), Stake (2007) y Yapu e Iñiguez (2009), en cuanto al diseño, el método, la muestra, las técnicas para la recopilación de la información y su validación, el procedimiento para la recolección de los datos y el procedimiento para el análisis de la información.

Basándonos en la clasificación sobre diseños de investigación cualitativa de Hernández et al. (2014) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este estudio cualitativo posee un abordaje narrativo de estudios de casos con una perspectiva explicativa a través del diseño sistemático de teoría fundamentada. Este enfoque cualitativo se eligió porque consiste en explorar y entender los significados de la vida escolar del estudiantado con discapacidad en la UAT. El marco narrativo permite comprender eventos o sucesos a través de historias narrativas de varios casos donde se involucran sentimientos y emociones de quienes viven la experiencia.

Los pasos por seguir en el diseño narrativo son:

- Elegir el contexto y los participantes.
- Inmersión en el campo donde ocurren las historias de vida.
- Recopilar datos de experiencias de los participantes (documentos, entrevistas, archivos, observación).
- Transcripción de la narrativa a un programa que permita el análisis de los datos.
- Interpretar cada pieza de evidencia (narrativa).
- Comparar las narrativas a fin de identificar categorías, temas, patrones.
- Elaborar el reporte del estudio: pueden ser narraciones particulares, un solo suceso en general.
- Revisar el reporte con los participantes.
- Elaborar la narrativa final del reporte.

A través del diseño sistemático basado en teoría fundamentada se pretende explicar la situación escolar de las y los estudiantes con discapacidad en la universidad y definir los elementos de un modelo que favorezca la inclusión educativa, producto ello de la perspectiva y vivencias de los distintos participantes en el estudio. Los estudios previos en esta temática (Salinas et al., 2013; De la Herrán et al., 2016), indican que no se disponen de teorías o modelos de inclusión adecuados en el contexto escolar. Al respecto, se retoma la perspectiva Straussiana (Santos et al., 2018), que destaca la posición activa del personal investigador frente a los datos y en

la elaboración de la teoría, es decir, que el investigador puede buscar soporte teórico antes y durante la recolección y del análisis de los datos, esto con la finalidad de tener elementos para fundamentar un modelo de inclusión y equidad en la universidad.

Este diseño indica un conjunto de pasos a seguir, Hernández et al. (2014) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) los retoman de la propuesta de Corbin y Santos (2007), quienes establecieron un proceso de diseño sistemático:

- Recolección de datos. Se diseña el instrumento y se recaban datos para entender el proceso. De aquí se identifican los grandes temas.
- Codificación abierta. Agrupa los temas para ir generando varias categorías.
- Definición inicial de categorías y sus características (extraídas de los comentarios de los sujetos), asignándoles códigos, nombres o etiquetas.
- Se selecciona la más importante (categoría central). De esta última se relacionan las demás.
- Codificación axial. En esta fase se ilustra la relación de la categoría central con otras categorías. Se descubren patrones en las relaciones. Se hacen esquemas de categorías y sus relaciones.
- Codificación selectiva. Se identifica la categoría central y se integran las diferentes formas de relación entre las categorías en un esquema integral, los vínculos y sus significados.
- Visualización de la teoría. Consiste en describir la construcción que vincula las categorías y describe el fenómeno de estudio. Se visualiza el modelo.
- Validar la teoría con las y los participantes y revisarlo con otras u otros investigadores.

Para la presentación de los resultados se efectuó una secuencia inductiva (Hernández et al., 2014; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) que consiste en:

- Describir las unidades o categorías y temas.
- Establecer las relaciones de las categorías.
- De cada categoría y temas se incluyen ejemplos o segmentos tomados de las entrevistas.
- Las citas se intercalan con las interpretaciones del investigador resultantes del análisis.

### 5.2.2. Sujetos de la investigación

Los sujetos participantes en el estudio fueron el estudiantado con discapacidad de la UAT; y para la validación de la información y precisar interpretaciones y explicaciones se tomaron en cuenta opiniones del profesorado y de compañeros y compañeras de clase del alumnado con discapacidad (triangulación).

Los criterios de selección de estudiantes con discapacidad de la UAT fueron la zona geográfica, los tipos de discapacidad y el área de conocimiento. El proceso consistió en:

- a. En primer lugar, selección de participantes ubicados en el centro del municipio de Victoria, por ser la zona con mayor número de registros de estudiantes con discapacidad tal y como se muestra en la Figura 8.
- b. En segundo lugar, se buscó obtener información de las experiencias de estudiantes por cada tipo de discapacidad (heterogeneidad): visual, auditiva, física, intelectual y mental.
- c. En tercer lugar, se consideró elegir estudiantes con discapacidad de carreras profesionales de diferentes áreas de conocimiento según el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt, 2023).

Con base en los criterios antes mencionados se seleccionó una muestra representativa por variación máxima:

- a. Se visitó a cada una de las facultades y unidades académicas del municipio de Victoria de la UAT.
- b. El número de casos se definió por el punto de saturación, es decir se concretó cuando ya no surgieron nuevas categorías a partir de los datos proporcionados por estudiantes con discapacidad.

Posteriormente, se consideró elegir a sus compañeros o compañeras de clase, los criterios para la selección estuvieron en función de las siguientes condiciones:

- a. Se le preguntó al estudiantado con discapacidad. Se contactó a sus compañeros o compañeras en cada una de sus facultades y/o unidades académicas de la UAT.
- b. Elegir compañeros o compañeras que tuvieran una relación de amistad.
- c. El número de estudiantes estuvo determinado por el punto de saturación; el cual se logró una vez que ya no se encontraron nuevas categorías a partir de los datos proporcionados por sus pares.

Del universo del profesorado de la UAT, se consideró como población a quienes impartieron cátedra en el nivel licenciatura. La determinación de la muestra estuvo en función de los siguientes criterios:

- a. Seleccionar el profesorado perteneciente a las facultades y/o unidades académicas del municipio de Victoria.
- b. Elegir al profesorado que había impartido clase a estudiantes con discapacidad en algún momento de su enseñanza universitaria.
- c. Buscar cubrir las experiencias de los diferentes tipos de discapacidad.

Para el procedimiento de la selección del profesorado se utilizó el muestreo de bola de nieve:

- a. Se visitaron las facultades y unidades académicas del municipio de Victoria.
- b. A partir de las referencias del profesorado seleccionado, se contactó a otros.
- c. El número del profesorado seleccionado fue determinado por el punto de saturación, es decir, cuando ya no se descubrieron nuevas categorías en la información proporcionada por el profesorado.

### **5.2.3. Técnicas de recolección de datos**

Con el propósito de obtener información para lograr el objetivo del estudio, se utilizaron dos técnicas para la recolección de los datos: la observación participante y la entrevista semiestructurada.

#### **La observación participante**

La observación participante se utilizó para recoger información más directa, profunda y compleja (Katayama, 2014; Mejía 2007) explorando y descubriendo el transitar de estudiantes con discapacidad para llegar a su salón de clase y así también su vida diaria escolar, sirviendo de base para la exploración inicial del investigador en el contexto del estudiantado con discapacidad en la universidad.

#### **La entrevista**

La técnica de entrevista fue utilizada porque permite descubrir situaciones, acciones, actitudes específicas y experiencias significativas (Katayama, 2014; Mella, 2003; Yapu e Iñiguez, 2009) en el ambiente de las y los estudiantes con discapacidad y para saber lo que sienten, lo que creen, lo que piensan y cómo interactúan en él; así también fue utilizada con el profesorado y con compañeros y compañeras de clase para la triangulación de la información.

Retomando la clasificación sobre el tipo de entrevistas propuesta por Hernández et al. (2014) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), se empleó la entrevista semiestructurada dado que las diferentes guías de entrevista diseñadas contenían preguntas organizadas por temáticas, para aplicarse a los diferentes sujetos; sin embargo, tal y como señalan Hernández y otros, no se siguió un orden riguroso en las preguntas y se dio la posibilidad de agregar más preguntas derivado de las respuestas obtenidas por los sujetos de estudio.

#### **5.2.4. Validación de las técnicas**

El diseño de los guiones fue validado por medio de jueces, para determinar si la redacción se hizo de manera clara y correcta, y conocer la suficiencia y pertinencia (Supo, 2013). El procedimiento consistió en seleccionar a cuatro jueces multidisciplinarios (diferentes campos del conocimiento) para que revelaran la idoneidad y orden de las preguntas de la entrevista semiestructurada, o bien, realizaran sugerencias. Los jueces fueron: dos investigadores del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 y del área de conocimiento Humanidades y Ciencias de la Conducta según el Conahcyt (2023), una doctora con especialidad en el enfoque cualitativo y una doctora especialista en el tema de la inclusión educativa.

En el juicio sobre el guion de estudiantes con discapacidad, se destacó la sugerencia de la redacción de preguntas relacionadas con el nivel socioeconómico: ¿cuántas personas de la familia viven con ellos?, ¿qué personas dan el apoyo económico para sus estudios? Por lo anterior se tomaron en cuenta sus sugerencias para clarificar la redacción.

El juicio que se emitió para el guion del profesorado de estudiantes con discapacidad no tuvo sugerencias, por lo que su diseño no requirió cambios. Lo que corresponde al juicio del guion de entrevista aplicado a los compañeros y compañeras de clase de estudiantes con discapacidad, los jueces sugirieron redactar con mayor claridad temas relacionados con el nivel socioeconómico y relativos a capacitación sobre inclusión y equidad. Estas sugerencias también fueron aplicadas en el guion.

Se realizó una prueba piloto para validar la claridad de redacción en el guion de entrevista dirigido a estudiantes con discapacidad (sujetos principales de la investigación); se llevó a cabo con cuatro estudiantes con discapacidad (tres con discapacidad física y un estudiante con discapacidad mental). Tal ejercicio permitió corroborar la claridad de las preguntas y lo que ya habían validado los jueces; así también dio pauta para agregar algunas preguntas relacionadas con su autopercepción como estudiantes con discapacidad en la educación superior.

Con base a las sugerencias proporcionadas por los sujetos expertos y con base en las recomendaciones resultantes del piloteo con cuatro estudiantes con discapacidad, se integraron las versiones finales de los tres guiones de entrevista diseñados para estudiantes con discapacidad, para compañeras y compañeros estudiantes del alumnado con discapacidad y para el profesorado que ha impartido clases a estudiantes con discapacidad.

### 5.2.5. Construcción de las categorías

Para el diseño de los guiones de las entrevistas semiestructuradas se tomaron como base los contenidos de las normas y especificaciones para estudios, proyectos, construcción e instalaciones contenidas en el documento *Normas de Accesibilidad* del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (SEP, 2012b), la Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011) así también los términos que establece la CDPD (ONU, 2006) y las especificaciones del Manual para la Integración de las Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES y SEP, 2002). Las categorías, variables e indicadores que se extrajeron se muestran en la Tabla 8.

**Tabla 8**

*Categorías, variables e indicadores para el diseño de los instrumentos*

Categorías	Variables	Indicadores
Características de las y los informantes	Datos de identificación	Género, edad, lugar de nacimiento, estado civil, actividad laboral
	Datos escolares	Facultad y/o unidad académica, carrera, semestre, turno
	Tipo de discapacidad	Discapacidad del estudiantado, tipo de discapacidad de la o el estudiante con el que ha tratado
Accesibilidad	Circulaciones y rutas	Pisos, pasillos, banquetas, andadores, rampas, escaleras y elevadores
	Cajones de estacionamiento	Áreas exclusivas de estacionamiento
	Puertas de acceso	Puertas accesibles (ancho y altura)
	Aulas	Altura adecuada de los pizarrones, espacios físicos (libre de obstáculos y cerca del acceso) y mobiliario accesible

Categorías	Variables	Indicadores
	Laboratorios y talleres	Espacios físicos y mobiliario que permite a las personas desarrollar sus actividades
	Bibliotecas	Espacios físicos, mobiliario que permite a las personas desarrollar sus actividades, acervo bibliográfico en escritura Braille y audio libros, mostradores y libreros adecuados
	Auditorios	Espacios físicos destinados sin obstáculos y sin alfombras
	Cafeterías	Espacio físico libre de obstáculos y mobiliario adecuado
	Sanitarios	Espacio adecuado, barras de apoyo, altura del inodoro, dispensador de papel, mingitorio, altura adecuada del lavabo, vestidor, regadera
	Bebederos	Bebederos y/ o dispensadores de con la altura y ubicación adecuada
	Señalización	Uso del símbolo internacional de accesibilidad, lectoescritura en Braille
	Transporte	Acceso al transporte
	Información y comunicación	Información y comunicación de fácil acceso, lenguaje sencillo, lectura fácil, macrotipos, medios o formatos aumentativos o alternativos, táctil (incluye información y comunicación administrativa, cultural, deportiva, académica, social y en formato impreso, digital o auditivo)
	Tecnología	Tecnología adaptada o asistiva (incluye página web con audio o con acceso de lectores de pantalla, software de reconocimiento de voz, teclados, mouse, monitores ergonómicos (hardware y <i>software</i> ))
Estructura académica	Normas y reglamentos	Consideraciones de las necesidades del estudiantado con discapacidad en el estatuto orgánico y en los reglamentos de personal académico, de alumnos de educación media superior y superior a nivel licenciatura, de becas, del programa institucional de tutorías, reglamento de servicio social, del sistema de bibliotecas
	Calendario escolar	El calendario escolar contempla días extras para finalizar las actividades



Categorías	Variabes	Indicadores
	Currículo	Metas, métodos, materiales, evaluaciones, asistencias, trabajo en el aula, trabajo en los laboratorios y talleres, trabajo en la biblioteca, flexibilidad en los tiempos y en la forma de realizar las actividades y tareas, condiciones adecuadas para realizar el trabajo de campo
	Formación del profesorado	Capacitación del profesorado para atender a personas con discapacidad
	Becas	Excelencia, manutención, entre otras.
	Capacitaciones	Lengua de Señas Mexicana, Sistema Braille
	Tutorías	Atención de problemáticas y seguimiento académico
Actitud personal	Actitud positiva	Autopercepción (gratitud, felicidad, optimismo, agradecimiento, motivación, dedicación), visión del futuro
	Actitud negativa	Autopercepción (rencor, resentimiento, pesimismo, entre otros), visión del futuro
Actitud Social	Inclusión por el profesorado	Buena relación con el profesorado
	Discriminación por el profesorado	Mala relación con el profesorado
	Inclusión por compañeros y compañeras de clase	Buena relación con compañeros y compañeras de clase
	Discriminación por compañeros y compañeras de clase	Mala relación con compañeros y compañeras de clase
	Inclusión por personal directivo	Buena relación con el personal directivo
	Discriminación por personal directivo	Mala relación con el personal directivo
	Inclusión por personal administrativo	Buena relación con personal administrativo, personal de intendencia, personal de bibliotecas, entre otros
	Discriminación por personal administrativo	Mala relación con personal administrativo, personal de intendencia, personal de biblioteca, entre otros

Nota: elaboración propia a partir de los documentos mencionados anteriormente.

### 5.2.5.1. Características de las y los informantes

La categoría denominada características reúne los datos de los sujetos investigativos. Sus variables son:

- **Datos de identificación:** datos personales de los sujetos investigativos.
- **Datos escolares:** información escolar o los datos de la escuela de los sujetos investigativos.
- **Tipo de discapacidad:** tipo de discapacidad que presenta el estudiantado universitario.

Las preguntas diseñadas para conocer los datos de los sujetos de la investigación fueron:  
¿Cuál es tu género? ¿Cuál es el nombre de la institución educativa en donde estudias/trabajas? ¿En qué carrera estudias? Platicame de tu discapacidad ¿congénita o adquirida? / tipo de discapacidad del sujeto con el que ha convivido.

### 5.2.5.2. Accesibilidad

La categoría de accesibilidad concentra las medidas adecuadas para asegurar el acceso de las personas con discapacidad al medio físico, al transporte, a la información y a las comunicaciones, incluyendo también los sistemas y las tecnologías de información y comunicación (TIC); así mismo se aplica para todos los servicios y para cualquier zona (urbana o rural) (Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011; ONU, 2006). Las variables para dicha categoría se definen a continuación:

- **Circulaciones y rutas:** facilidad y libertad de desplazarse (horizontal y verticalmente) de un lugar a otro dentro del contexto educativo y permanecer de forma segura en cualquier área física. Esto incluye los pisos, pasillos, rampas, banquetas, andadores, rampas, escaleras y elevadores (SEP, 2012b).
- **Cajones de estacionamiento:** espacio reservado para los vehículos que transportan o son conducidos por personas con discapacidad. Se recomienda un lugar por cada 25 cajones o fracción de esa cantidad (SEP, 2012b).
- **Puertas de acceso:** anchura y altura de las puertas para acceder a las aulas educativas (SEP, 2012b).
- **Aulas:** salones de clase que se encuentran en los edificios educativos. Incluye la altura adecuada de los pizarrones, los espacios físicos destinados para las personas con discapacidad (libres de obstáculos y cerca del acceso) y el mobiliario accesible (SEP, 2012b).

- **Laboratorios y talleres:** áreas educativas donde se realizan actividades relacionadas con las asignaturas. También se toman en cuenta los espacios físicos y el mobiliario para estudiantes con discapacidad (SEP, 2012b).
- **Bibliotecas:** área física donde se puede consultar bibliografía de manera física o electrónica. Se consideran también los espacios físicos, mobiliario que permite a las personas desarrollar sus actividades, acervo bibliográfico en escritura Braille y audio libros, mostradores y libreros adecuados (SEP, 2012b).
- **Auditorios:** se consideran los espacios destinados para estudiantes con discapacidad sin obstáculos y sin alfombras. Se recomiendan dos lugares por cada 100 asistentes o fracción de esa cantidad (SEP, 2012b).
- **Cafeterías:** comedores, donde habrá también espacios libres de obstáculos y mobiliario adecuado para estudiantes con discapacidad (SEP, 2012b).
- **Sanitarios:** módulos sanitarios que reúnen las condiciones necesarias para que puedan ser usados por estudiantes con discapacidad, incluyendo la altura del inodoro, barras de apoyo, dispensador de papel, distancia del mingitorio, altura del lavabo, vestidor, regadera (SEP, 2012b).
- **Bebederos:** bebederos de agua potable y/o los dispensadores de agua purificada; la ubicación y la altura adecuada (SEP, 2012b).
- **Señalización:** uso del “símbolo internacional de accesibilidad” (figura humana en silla de ruedas) en las entradas, rutas y servicios; y a la lectoescritura Braille (SEP, 2012b).
- **Transporte:** apoyo en el servicio de transporte a estudiantes con discapacidad (SEP, 2012b).
- **Información y comunicación:** servicios de información y comunicación adaptados para estudiantes con discapacidad, relacionados con el fácil acceso, lenguaje sencillo (tipo de texto que el público entiende la primera vez que lo lee o escucha), lectura fácil (texto adaptado), macrotipos (libros cuyas letras son de gran tamaño), aplicaciones táctiles (vibraciones hápticas), entre otros medios o formatos aumentativos o alternativos. Incluye información y comunicación administrativa, cultural, deportiva, académica, social y en formato impreso, digital o auditivo (ONU, 2006; SEP, 2012b).
- **Tecnología:** tecnología adaptada o asistiva que ayuda o compensa una discapacidad como lectores de pantalla, página web con audio o con acceso a lectores de pantalla, software de reconocimiento de voz, teclados, mouse, hardware ergonómico y software accesible (SEP, 2012b).

Las preguntas diseñadas para el estudiantado con discapacidad en relación con la accesibilidad fueron:

¿Qué debes hacer para llegar a la escuela? ¿Qué opinas sobre la infraestructura física de la escuela? (circulaciones y rutas, cajones de estacionamiento, puertas de acceso, aulas, laboratorios y talleres, bibliotecas, auditorios, cafeterías, sanitarios, bebederos, señalización)  
¿Qué consideras que hace falta para lograr tu inclusión plena en la escuela? ¿Qué necesitas?

Las preguntas diseñadas para el profesorado y compañeros y compañeras de estudiantes con discapacidad fueron:

¿La UAT cuenta con la infraestructura física necesaria para trabajar con estudiantes con discapacidad (aulas, pasillos, estacionamiento, áreas comunes)? ¿Podría mencionar algunos ejemplos?

### 5.2.5.3. Estructura académica

La categoría de estructura académica engloba las acciones educativas requeridas para favorecer el acceso, la permanencia y logro académico de estudiantes en la universidad. Las variables de la categoría se definen a continuación:

- **Normas y reglamentos:** de acuerdo con el diccionario de la lengua española, el reglamento “es una colección ordenada de reglas o preceptos, que por la autoridad competente se da para ejecución de una ley o para el régimen de una corporación, una dependencia o un servicio” (Real Academia Española, s.f., definición 1); la norma es una “regla que se debe seguir o a que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, etc.” (Real Academia Española, s.f., definición 1).
- **Calendario escolar:** el calendario escolar es un período de días que fijan las administraciones educativas para la enseñanza.
- **Currículum flexible:** plan que norma y lleva, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una instancia de educación (Arnaz, 1981).
- **Formación del profesorado:** se refiere a la capacitación en temas de educación inclusiva y equidad para atender a estudiantes con discapacidad.
- **Becas:** se refiere a los apoyos económicos, condonaciones de pago, que pueden recibir por parte de la universidad.
- **Capacitaciones:** se refiere a los modos, medios y formatos de comunicación como la Lengua de Señas Mexicana, el Sistema de Lenguaje Braille, por ejemplo.

- **Tutorías:** se refiere a la atención académica, social y personal que es dirigida a estudiantes.

Las preguntas diseñadas para el estudiantado con discapacidad fueron:

¿Cómo es tu vida diaria en la escuela? ¿Cómo es el trabajo en el aula?  
¿Los métodos y los materiales que utiliza el profesorado son los adecuados en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué apoyos has recibido por parte de la universidad? Y, ¿qué consideras que hace falta para lograr tu inclusión plena en la escuela? ¿Qué necesitas?

Las preguntas diseñadas para el profesorado, compañeros y compañeras con relación a las barreras y apoyos destinados al estudiantado con discapacidad fueron:

¿Cómo es el trabajo en el aula con el estudiantado con discapacidad?  
¿Qué actividades y técnicas utiliza? ¿Cómo le proporciona el material de la clase? ¿Cómo lo integra a la dinámica grupal? ¿Cómo lo evalúa? ¿Qué opina sobre el calendario escolar? ¿Cómo considera los reglamentos de la universidad, respecto al tema? ¿Sabe si la UAT ofrece algún curso relacionado con la inclusión y la equidad, dirigido a docentes? ¿Ha tomado alguna capacitación para trabajar con estudiantes con discapacidad? ¿Qué nos podría decir de las políticas de la UAT acerca de la inclusión y la equidad? ¿Usted cree que se interesen? ¿Dónde lo percibe (eventos, autoridades, entre otros)? ¿Cómo es el trabajo en el aula con las y los estudiantes con discapacidad? ¿Qué actividades y técnicas utiliza? ¿Cómo le proporciona el material de la clase? ¿Cómo lo integra a la dinámica grupal? ¿Cómo lo evalúa? Y, ¿cómo percibe la actitud del profesorado de la universidad hacia las y los estudiantes con discapacidad?

#### 5.2.5.4. Actitud personal

La categoría de actitud personal se define como el estado mental y la disposición para responder, establecido por la experiencia, directiva o dinámica, sobre la conducta respecto a todas las cosas y situaciones con las que se relaciona una persona (Cabrera et al., 2022); es decir, la manera de reaccionar positiva o negativamente por parte del estudiantado con discapacidad. Las variables que integran dicha categoría son:

- **Actitud positiva:** conducta y pensamientos positivos que tiene el estudiantado con discapacidad y su actuación en la universidad.
- **Actitud negativa:** conducta y pensamientos negativos que tiene el estudiantado con discapacidad y su actuación en la universidad.

Las preguntas para el estudiantado con discapacidad fueron:

¿Cuál es tu autopercepción como estudiante con discapacidad? ¿Cómo visualizas tu futuro académico? ¿Cómo percibes tu futuro laboral?

La pregunta para el profesorado fue:

¿Cómo percibe la actitud del estudiantado con discapacidad?

### 5.2.5.5. Actitud social

La categoría de actitud social se refiere a la relación social del estudiantado con discapacidad con terceras personas en el contexto universitario (Cabrera et al., 2022). Las variables de la categoría se describen a continuación:

- **Inclusión por el profesorado:** buena relación entre el estudiantado con discapacidad y sus profesores o profesoras de clase.
- **Discriminación por el profesorado:** mala relación entre el estudiantado con discapacidad y sus profesores o profesoras de clase.
- **Inclusión por compañeros o compañeras de clase:** buena relación entre el estudiantado con discapacidad y sus compañeros o compañeras de clase.
- **Discriminación por compañeros o compañeras de clase:** mala relación entre el estudiantado con discapacidad y sus compañeros o compañeras de clase.
- **Inclusión por personal directivo:** buena relación entre el estudiantado con discapacidad y el personal directivo.
- **Discriminación por personal directivo:** mala relación entre el estudiantado con discapacidad y el personal directivo.
- **Inclusión por personal administrativo:** buena relación entre el estudiantado con discapacidad y el personal administrativo.
- **Discriminación por personal administrativo:** mala relación entre el estudiantado con discapacidad y el personal administrativo.

Las preguntas sobre las barreras y apoyos escolares destinados a estudiantes con discapacidad, así como sus necesidades fueron:

¿Cómo percibes la actitud de tus compañeros o compañeras de clase? ¿Cómo percibes las actitudes de los profesores y profesoras? ¿Cómo percibes la actitud del personal directivo? ¿Cómo percibes la actitud del personal administrativo de la escuela (personal de intendencia, personal de bibliotecas, entre otros)? ¿Qué consideras que hace falta para lograr tu inclusión plena en la escuela? ¿Qué necesitas?

Las preguntas para los profesores y profesoras relacionadas con los apoyos para el estudiantado con discapacidad fueron:

¿Cómo percibe la actitud de sus compañeros o compañeras? Y, ¿cuál es su sentir al trabajar con estudiantes con discapacidad?

## 5.2.6. Procedimientos de la recolección de datos

### 5.2.6.1. Exploración inicial

La recolección de los datos se inició con la observación participante abierta realizada por la investigadora en el contexto universitario del estudiantado con discapacidad con la finalidad de obtener un panorama general de sus experiencias en una institución de educación superior y explorar cómo lleva a cabo su vida diaria en su salón de clase. Esta etapa de exploración inicial se pretendió lograr un primer acercamiento con los sujetos de estudio en dos momentos escolares, uno para identificar barreras en el aprendizaje, y otro para detectar barreras físicas en su acceso al plantel educativo. Para este acercamiento se tomó de base la Facultad de Ingeniería y Ciencias del municipio de Victoria. El sujeto observado fue un estudiante con discapacidad física, a quien se le informó sobre los objetivos y beneficios de la investigación para que autorizara el uso de los datos obtenidos (consentimiento informado). El procedimiento se llevó a cabo en tres fases:

- a. **Fase 1: Acceso.** Para acceder a las instalaciones, se acudió con el director de la facultad para solicitar el permiso de ingreso, explicándole el objetivo del estudio.
- b. **Fase 2: Observación.** La primera tarea de observación tuvo como propósito descubrir y describir la vida diaria del estudiante con discapacidad física en el salón de clase (espacio escolar, colaboración entre compañeros y compañeras de clase, interacción con su docente), para ello se asistió a una clase al azar y la duración de este proceso fue de dos horas; y el otro momento de la observación tuvo como objetivo descubrir cómo es su transitar al llegar a su salón de clase (medio de transporte, espacio de estacionamiento, apoyo recibido por sus familiares o compañeros y compañeras de clase u otro personal, rutas de accesibilidad, rampas y pasillos); por lo que se acudió a esperarlo al día siguiente en su hora de entrada. La observación duró una hora desde el momento que el sujeto llegó a la escuela.
- c. **Fase 3: Registro de la información.** Para el registro de todo lo acontecido se utilizó un diario de campo, donde se anotaron las descripciones observadas con la fecha y hora, las impresiones y opiniones y las ideas u ocurrencias; finalmente, se tomaron y guardaron fotografías, lo cual favoreció la etapa de observación.

### 5.2.6.2. Interacción dialógica con los sujetos investigativos

La recolección de los datos de los sujetos investigativos se llevó a cabo en tres etapas, la primera dirigida al estudiantado con discapacidad, y la segunda y tercera para triangular la información con compañeros o compañeras de clase y el profesorado. Las entrevistas se realizaron con el consentimiento informado de las y los participantes, comunicándoles sobre la grabación de los audios y la confidencialidad de la información. El lugar donde se llevaron a cabo fue en las mismas instalaciones de las facultades y/o unidades académicas de la UAT a las que pertenecen. Solo en el caso de las personas que presentaban discapacidad auditiva se utilizó una laptop, para establecer comunicación por escrito.

En las tres etapas, el acopio de los datos se realizó utilizando la entrevista en profundidad y el proceso se llevó a cabo en tres fases:

- a. **Fase 1: Entrada.** Para establecer empatía con el sujeto investigativo, tras la presentación se le mencionó el tema y el objetivo de la investigación, posteriormente se le indicó que podía expresar libremente su opinión y que se sintiera relajado.
- b. **Fase 2: Indagación.** En esta etapa se efectuó la interacción con el sujeto, a través de la aplicación del guion de entrevista empleando mediante un lenguaje claro y preciso; además se les dio tiempo para que reflexionaran en sus respuestas. También se hizo un resumen en determinados lapsos de tiempo para darle continuidad a las dimensiones del guion.
- c. **Fase 3: Terminación.** Al finalizar los ítems del guion se hizo un resumen general del tema de inclusión y equidad tratado en la entrevista y se le agradeció su participación.

### 5.2.7. Procedimientos para el análisis de datos

#### 5.2.7.1 Análisis de la exploración inicial

El análisis de la observación realizada consistió en ordenar los datos descritos en el diario de campo de manera reflexiva y crítica para obtener una narración integrada, para después importarlo al programa computacional MAXQDA, Análisis cualitativos de datos (QDA, por sus siglas en inglés: *art data analysis*) (MAXQDA, 2019) y detectar barreras y apoyos escolares para el estudiante con discapacidad física en la universidad (Katayama, 2014). Para efectuar el análisis se siguió el procedimiento propuesto por Hernández et al. (2014) y Hernández-Sampiere y Mendoza (2018):

- a. Recolección de los datos a través de la observación participante.
- b. Revisar los datos y dar lectura comprensiva a las anotaciones del diario de campo y visualizar las fotografías tomadas durante la observación.



- c. Organizar los datos, determinando los criterios para su organización.
- d. Preparar los datos.
- e. Hacer una narración de lo observado en un procesador de textos.
- f. Realizar una retroalimentación revisando nuevamente el diario de campo.
- g. Importar el documento al software MAXQDA (MAXQDA, 2019).
- h. Revisar cada segmento o unidad de contenido para agrupar barreras y apoyos del estudiante con discapacidad en categorías, efectuando una codificación abierta.
- i. Describir categorías emergentes de la codificación abierta y efectuar la codificación axial de segundo nivel asociando los temas o variables a cada categoría.
- j. Finalmente se volvió a revisar el diario de campo para confirmar la categorización planteada.

De esta manera se obtuvo un informe definitivo de la exploración inicial para comprender el por qué y el cómo de las experiencias de estudiantes con discapacidad en la universidad.

En el siguiente capítulo se integra el proceso de análisis de la información de esta etapa, con lo cual surgieron las categorías para definir los apartados de los guiones de entrevista aplicados a los sujetos de estudio.

### **5.2.7.2. Análisis de los datos de los sujetos investigativos**

Para el análisis de los datos obtenidos del estudiantado con discapacidad, de los compañeros y compañeras de clase y el profesorado, se utilizó el método de la teoría fundamentada, mediante la codificación, abierta, axial y selectiva; bajo sus criterios no lineales e iterativos y con los principios de confidencialidad (Glaser y Strauss, 1967; Hernández et al., 2014; Katayama 2014;). Este proceso permitió realizar una comparación constante para reflejar las singularidades de la investigación y se llevó a cabo en cuatro etapas:

- Etapa I. Estudiantes con discapacidad.
- Etapa II. Profesorado universitario.
- Etapa III. Compañeros o compañeras de clase del estudiantado con discapacidad.
- Etapa IV. Triangulación de la información para generar las explicaciones teóricas.

Para el análisis exhaustivo de los datos de las etapas I, II y III se siguió el procedimiento de la codificación para generar categorías; dicho procedimiento fue el mismo para las tres etapas.

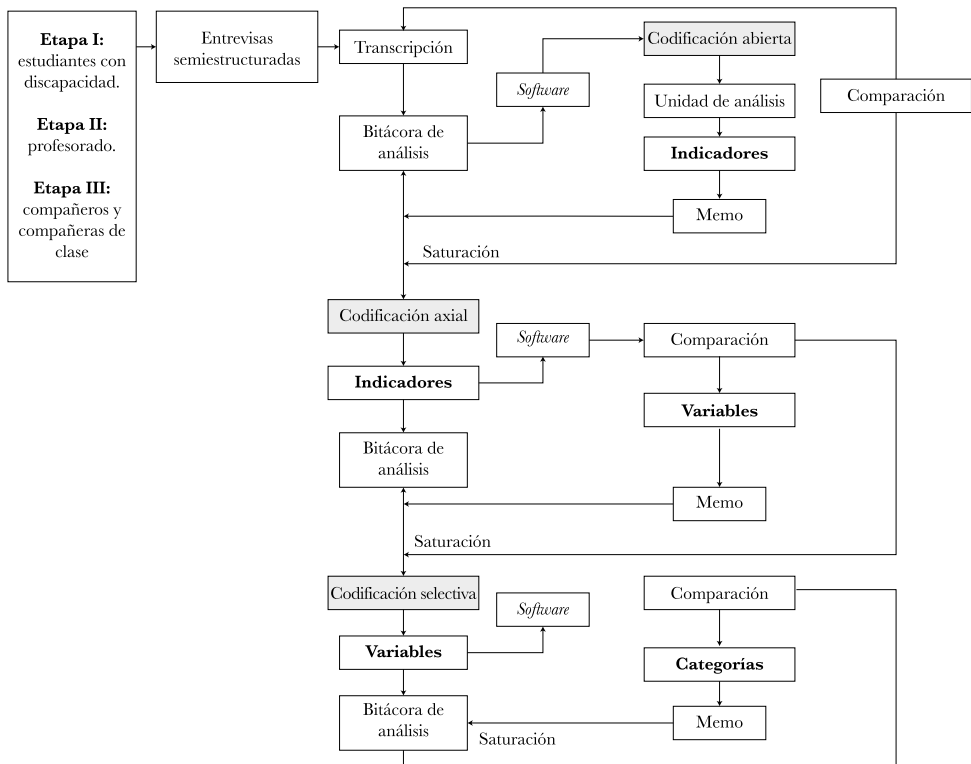
El inicio del análisis consistió en organizar la información mediante la transcripción de los audios de las entrevistas de los sujetos al procesador de texto. En virtud del volumen de los datos obtenidos, se volvió a examinar el material en su formato original para construir una bitácora de análisis y documentar paso a paso el proceso analítico, así mismo se realizaron mejoras técnicas (calidad). Posteriormente con la ayuda del *software* MAXQDA (MAXQDA, 2019), se efectuó la codificación de la información en 3 niveles:

- a. Codificación abierta. En este primer nivel, se tomaron segmentos de las transcripciones de las entrevistas de los sujetos para ir identificando unidades de significado potenciales para la investigación, cada unidad se comparó constantemente en términos de similitud y diferencia para descubrir indicadores (nuevos o comunes). Una vez generadas se les otorgó un código para su identificación y se registró en la bitácora de análisis por medio de los memos. Este proceso se realizó hasta la saturación de los indicadores.
- b. Codificación axial. La codificación de los datos en segundo nivel radicó en interpretar los indicadores ya identificados en variables. Para realizar el proceso se compararon los indicadores también en términos de similitud y diferencias para agruparlos en las variables (patrones), hasta la saturación.
- c. Codificación selectiva. Las variables encontradas en la codificación axial se analizaron para poder encontrar las relaciones existentes entre cada una de ellas y poder así determinar las categorías de la investigación. Posteriormente se realizaron matrices para concentrar la información.

El procedimiento del análisis se simplifica en la Figura 9.

**Figura 9**

*Proceso de análisis de las etapas I, II y III*

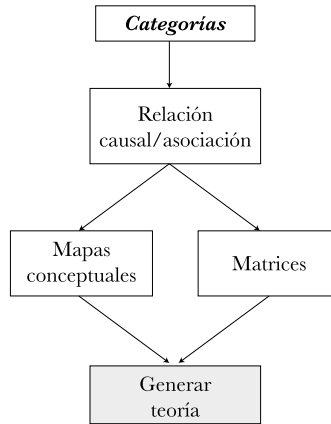


Fuente: elaboración propia.

En la etapa IV: triangulación de la información para generar las explicaciones teóricas, se asociaron las categorías encontradas de las etapas anteriores (I, II y III) para establecer sus relaciones causales y comprender lo que significó para los sujetos investigados cada una de las categorías definidas en el estudio. El proceso empleó las matrices elaboradas con anterioridad. El proceso se detalla en la Figura 10.

## Figura 10

Proceso de la triangulación de la información



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, el proceso de análisis permitió que se desarrollaran las explicaciones teóricas (teoría sustantiva) que sirvieron de base para fundamentar un modelo de inclusión y equidad en la universidad. Las categorías que se integraron en los guiones de entrevista surgieron de la observación que se realizó sobre un caso de un estudiante con discapacidad física. Fue la primera aproximación al campo y se complementó con la revisión documental de las *Normas de Accesibilidad* del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (SEP, 2012b), la *Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (2011) así también los términos que establece la CDPD (ONU, 2006) y las especificaciones del *Manual para la Integración de las Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES y SEP, 2002). Se efectuó una narrativa de la observación y se analizó la información, codificando e identificando grandes categorías.

Retomando el proceso metodológico de la teoría fundamentada, se recolectó la información a través de los guiones de entrevista y de los diferentes informantes clave. Cada entrevista se transcribía y se analizaba a fin de identificar nuevas categorías, hasta considerar la saturación de información, esto es, cuando los sujetos no proporcionaban más datos para categorizar.

## Capítulo VI

---

# Barreras, apoyos y necesidades escolares en estudiantes con discapacidad

A partir del análisis y la comparación de la información obtenida pudieron detectarse los patrones de las experiencias de estudiantes con discapacidad, las opiniones del profesorado, compañeros y compañeras de clase y las observaciones realizadas por la propia investigadora. En total, se obtuvieron dos observaciones, se aplicaron diez entrevistas en profundidad a estudiantes con discapacidad y a su profesorado; y dos más a sus compañeras de clase.

Como se mencionó en el Capítulo 1, las barreras sistémicas y escolares limitan el acceso, participación, permanencia y aprendizaje de todo el estudiantado, y más aún de los grupos vulnerables como es el caso de las y los estudiantes que enfrentan discapacidad. Los apoyos escolares favorecen la inclusión y se relacionan con las acciones que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del estudiantado. Y las necesidades son producto de las carencias que se tienen para desenvolverse en igualdad de condiciones.

Si bien se habían predeterminado un conjunto de categorías, variables e indicadores, con base en estudios o investigaciones previas, a partir de la observación participante, y de las entrevistas en profundidad se lograron detectar barreras y apoyos para estudiantes con discapacidad en la universidad. Aunado a ello, derivado de la información del estudiantado con discapacidad, fue posible detectar las necesidades que requieren ser atendidas por la institución educativa. Con lo anterior, se logró integrar las categorías en matrices por cada informante del estudio, favoreciendo con ello algunas aproximaciones a explicaciones teóricas del estudio sobre cómo lograr la inclusión educativa del estudiantado universitario.

## 6.1. Barreras y apoyos escolares que se detectaron en la observación participante

Dado las observaciones que se realizaron, se pudo hacer la siguiente narración para posteriormente detectar barreras y apoyos para el estudiantado con discapacidad en la universidad.

Narración efectuada por la investigadora:

Eran las 2:00 p.m. cuando dentro del aula de clase (un espacio sin tarima, con un escritorio y bancos), la mayor parte de los y las estudiantes ya estaban en sus lugares, pero no se visualizó a Ángel, se tuvo la sospecha de que probablemente ese día no acudiría a la clase.

Aproximadamente a las 2:05 p.m. se observó que la profesora se apresuró hacia la puerta, y al abrirla la detuvo, se visualizó que era Ángel, había llegado un poquito tarde. Inmediatamente se acomodó en el primer sitio de la tercera fila. La compañera que se encontraba en el segundo sitio, lo ayudó a acomodar el banco, lo volteó con la paleta hacia el lado derecho y le ayudó con la mochila al ponerla en el asiento del mismo banco. Él sacó un cuaderno y empezó a buscar sus plumas que traía en la bolsita de su mochila.

La profesora inició la clase y él de manera muy natural, puso atención e hizo anotaciones. En ocasiones volteaba a conversar con su compañera o a ver su cuaderno para seguir tomando nota. Sonrió y participó en la clase. Durante el transcurso de la hora se observó que interactuó también con el compañero que se encontraba sentado a su lado derecho.

La profesora siguió su clase de manera normal y les pidió que realizaran algunos ejercicios, utilizando una presentación digital con los contenidos. Algunos los resolvieron muy rápido y empezaron a mencionar los resultados. Al finalizar la clase, tres de sus compañeros fueron y lo saludaron, hicieron una especie de saludo con las manos con varios movimientos. Ángel sonrió y platicó con ellos. La profesora se despidió y salió del salón.

Se pudo interpretar que el salón no está adaptado para él, ya que desde que entró tuvo dificultades para poder pasar, la puerta es muy pesada y no abrió completamente. Después, al ver que no tenía espacio para apoyarse y hacer sus anotaciones se percibió que también le hace falta mobiliario accesible. Sin embargo, él reflejó una actitud positiva y alegre.

Posteriormente, en otro momento la observación tuvo como objetivo descubrir cómo es su transitar al llegar a su salón de clase, por lo que se decidió esperarlo a la hora de la entrada. Se acudió a la 1:49 p.m., sabiendo que su hora de entrada era a las 2:00 p.m. A la 1:58 p.m. la profesora llegó y se encaminó hacia la dirección a registrar su entrada.

Cerca de las 2:03 p.m. se observó que llegó un vehículo que se estacionó en el lugar para personas con discapacidad. Inmediatamente se visualizó que era Ángel acompañado por su papá. El señor descendió del carro y lo primero que hizo fue bajar la silla que se encontraba en el asiento trasero, después se observó que bajó unas llantas que venían en el techo colocadas en una especie de canastilla metálica. Después sujetó esas llantas a la silla y le dio la vuelta al carro para abrirle la puerta a Ángel, él hizo un solo movimiento y se sentó. En seguida, su papá le acomodó la mochila en la espalda y se despidió de él. Ángel de manera muy rápida empezó a darle vuelta a las ruedas con sus manos y recorrió toda la banqueta, después atravesó la explanada y subió una pequeña rampa. Siguió el camino hasta casi llegar a una segunda rampa que se veía más grande, en eso un compañero lo vio y corrió para ayudarlo a subir. De dirigieron al salón de clase; otro compañero abrió la puerta y así entraron los tres. Aquí se tuvo la impresión de que esa segunda rampa no cumple con las especificaciones establecidas ya que es muy inclinada, larga, sin descansos y no estaba pintada.

A partir de estas narraciones se pudieron detectar barreras y apoyos presentados en las siguientes matrices.

### 6.1.1. Barreras escolares para estudiantes con discapacidad

La información de las barreras escolares observadas se integró en la Matriz 1:

#### **Matriz 1**

*Barreras escolares para estudiantes con discapacidad*

Variables	Categoría
Circulaciones y rutas	
Puertas de acceso	Accesibilidad
Aulas	

Fuente: elaboración propia.

## 6.1.2. Apoyos escolares para estudiantes con discapacidad

Los apoyos escolares observados se integraron en la Matriz 2:

### Matriz 2

*Apoyos para estudiantes con discapacidad*

Variables	Categoría
Actitud positiva	Actitud personal
Familia	Apoyo externo
Inclusión por compañeros y compañeras de clase	Actitud social

Fuente: elaboración propia.

## 6.2. Barreras, apoyos y necesidades escolares detectadas por el estudiantado con discapacidad, profesorado y compañeros o compañeras de clase

### 6.2.1. Características de las y los informantes

En la etapa I de la investigación interactiva, se entrevistó a diez estudiantes con discapacidad de la UAT, pertenecientes a facultades y/o unidades académicas del municipio de Victoria. Los datos de identificación recabados se presentan en la Tabla 9.

**Tabla 9**

*Características de identificación de estudiantes con discapacidad*

Datos					
Sujeto	Género	Edad	Lugar de nacimiento	Estado civil	Actividad laboral
Estudiante A	Masculino	24 años	Cd. Victoria, Tamaulipas	Soltero	Sin actividad
Estudiante B	Femenino	20 años	Matehuala SLP	Soltera	Sin actividad
Estudiante C	Femenino	19 años	Cd. Victoria, Tamaulipas	Soltera	Sin actividad
Estudiante D	Masculino	19 años	Cd. Victoria, Tamaulipas	Soltero	Sin actividad
Estudiante E	Femenino	22 años	Zapopan, Jalisco	Soltera	Sin actividad



Datos					
Sujeto	Género	Edad	Lugar de nacimiento	Estado civil	Actividad laboral
Estudiante F	Masculino	18 años	Cd. Victoria, Tamaulipas	Soltero	Sin actividad
Estudiante G	Femenino	23 años	Soto la Marina, Tamaulipas	Soltero	Sin actividad
Estudiante H	Masculino	21 años	Cd. Mante, Tamaulipas	Soltero	Trabaja en vacaciones (un negocio de comida rápida)
Estudiante I	Femenino	19 años	Cd. Victoria, Tamaulipas	Soltera	Sin actividad
Estudiante J	Femenino	22 años	Cd. Victoria, Tamaulipas	Soltera	Sin actividad

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia no todo el estudiantado con discapacidad es originario de Tamaulipas, predomina la soltería y solo uno tiene actividad laboral.

Los rasgos escolares universitarios de estudiantes y el tipo de discapacidad que poseen se muestran en la tabla 10.

**Tabla 10**

*Datos escolares universitarios y tipo de discapacidad de estudiantes*

Datos						
Sujeto	Facultad/Unidad Académica	Carrera	S	T	Tipo discapacidad	Observaciones
Estudiante A	Facultad de Ingeniería y Ciencias	Ing. en Telemática	2	V	Física	Tiene escoliosis, usa silla de ruedas y su discapacidad es adquirida debido a un accidente.
Estudiante B	Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano	Lic. en Psicología	4	M	Física	Su discapacidad es congénita y se deriva por una parálisis cerebral, usa andador
Estudiante C	Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano	Lic. Trabajo Social	2	M	Física	Su discapacidad es congénita, carece de la mano izquierda (agenesia)

Datos						
Sujeto	Facultad/Unidad Académica	Carrera	S	T	Tipo discapacidad	Observaciones
Estudiante D	Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano	Lic. Trabajo Social	2	M	Física	Su discapacidad es adquirida por medio de una complicación al nacer, carece de movilidad en el lado derecho de su cuerpo
Estudiante E	Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano	Lic. Trabajo Social	6	M	Mental	Su discapacidad se deriva por déficit de atención y es congénita
Estudiante F	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Lic. en Derecho	1	M	Visual	Presenta ceguera. Su discapacidad fue adquirida después de una cirugía, donde se le extirpo un tumor en la cabeza que se le formó debido a una caída que sufrió en el jardín de niños
Estudiante G	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Lic. en Ciencias de la Comunicación	8	M	Mental	Su discapacidad se deriva por el trastorno bipolar y fue adquirida a los 22 años.
Estudiante H	Facultad de Comercio y Administración Victoria	Contador Público	4	M	Auditiva	Su discapacidad la solventa con un aparato auditivo. La discapacidad la adquirió cuando tenía 12 años. Tiene más problema al escuchar las voces de las mujeres. Puede hablar normalmente
Estudiante I	Facultad de Comercio y Administración Victoria	Lic. en Tecnologías de la Información	4	Mixto	Auditiva	Presenta sordera. Tuvo pérdida auditiva a los 3 años. A los 5 años le hicieron un implante coclear pero solo le duró un año. Puede leer los labios y no habla
Estudiante J	Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano	Lic. Trabajo Social	7	M	Intelectual	No sabe cómo es su discapacidad, solo menciona que algunas veces no entiende bien las cosas

Fuente: elaboración propia. (S= semestre, T= turno, V=vespertino, M=matutino).

Del total de estudiantes se entrevistó a cuatro con discapacidad física, dos con discapacidad mental, uno con discapacidad visual, dos con discapacidad auditiva y uno con discapacidad intelectual. Las áreas de conocimiento de las carreras cursadas fueron Humanidades y Ciencias de la Conducta, Ingeniería y Ciencias Sociales.

En la etapa II de la investigación se realizaron diez entrevistas en profundidad al profesorado. En la tabla 11 se detallan las características de identificación del profesorado y el tipo de discapacidad que presentaron sus estudiantes.

**Tabla 11**

*Características de identificación del profesorado y tipo de discapacidad del estudiantado*

Sujeto	Género	Facultad	Carrera	Discapacidad del estudiantado
Profesor A	Masculino	Facultad de Comercio y Administración Victoria	Lic. en Tecnologías de la Información	Auditiva
Profesora B	Femenino	Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano	Lic. en Psicología	Física
Profesora C	Femenino	Facultad de Ingeniería y Ciencias	Ing. en Telemática	Física
Profesora D	Femenino	Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano	Lic. en Psicología	Física
Profesor F	Masculino	Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias de Educación y Humanidades	Lic. en Ciencias de la Educación	Auditiva y visual
Profesora G	Femenino	Facultad de Comercio y Administración Victoria	Contador Público, Lic. en Tecnologías de la Información	Auditiva
Profesora H	Femenino	Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias de Educación y Humanidades	Lic. en Ciencias de la Educación	Auditiva
Profesora J	Femenino	Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano	Lic. en Psicología	Física
Profesora K	Femenino	Facultad de Comercio y Administración Victoria	Contador Público	Autismo

Sujeto	Género	Facultad	Carrera	Discapacidad del estudiantado
Profesora L	Femenino	Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias de Educación y Humanidades	Lic. en Ciencias de la Educación	Auditiva, Física y Visual

Fuente: elaboración propia.

Del total del profesorado que se entrevistó, ocho tuvieron la experiencia escolar con solo un tipo de discapacidad, el resto ha trabajado con diversos tipos de discapacidad.

La Etapa III, consistió en entrevistar a compañeros o compañeras de clase del estudiantado con discapacidad. Sus características generales y el tipo de discapacidad del estudiante con el que ha sido compañera o compañero se describen en la Tabla 12.

**Tabla 12**

*Características de identificación de compañeros o compañeras de clase y tipo de discapacidad del estudiante*

Datos				
Sujeto	Género	Facultad	Carrera	Tipo de discapacidad del estudiante con el que ha sido compañero o compañera
Compañera A	Femenino	Facultad de Ingeniería y Ciencias	Ing en Telemática	Física
Compañera B	Femenino	Facultad de Comercio y Administración Victoria	Lic. en Tecnologías de la Información	Auditiva

Fuente: elaboración propia

En esta etapa de la investigación solo se dialogó con las dos primeras compañeras de clase que se contactaron: una compañera del estudiante A y otra de la estudiante I. No se requirió entrevistar a otros u otras, por el hecho de llegar al punto de saturación, es decir que la información que ellas proporcionaron coincidió con la de los otros sujetos de la investigación.

## 6.2.2. Barreras, apoyos y necesidades escolares en estudiantes con discapacidad

A continuación, se describen las barreras, apoyos y necesidades que se encontraron en la investigación y que se relacionan con las categorías accesibilidad, estructura académica, actitud personal, actitud social, conocimiento de la discapacidad, inclusión y equidad educativa, no se fortalece de manera integral la inclusión y la equidad educativa, apoyo externo, y estrategias propias de aprendizaje.

### 6.2.2.1. Accesibilidad

La accesibilidad como una cualidad de fácil acceso a los espacios físicos, a la información y a los recursos tecnológicos, es una de las barreras que más se mencionó en la investigación.

#### 6.2.2.1.1. Barreras escolares detectadas por el estudiantado con discapacidad.

Las barreras escolares identificadas por el estudiantado con discapacidad, se muestra en la Matriz 3.

### Matriz 3

*Barreras escolares detectadas por estudiantes con discapacidad*

Ítems	Variables	Veces	Categoría
¿Cómo es tu actividad para llegar a la escuela? ¿Qué opinas sobre la infraestructura física de la escuela? (circulaciones y rutas, cajones de estacionamiento, puertas de acceso, aulas, laboratorios y talleres, bibliotecas, auditorios, cafeterías, sanitarios, bebederos, señalización)	Circulaciones y rutas	3	Accesibilidad
	Puertas de acceso	1	
	Aulas	2	
	Laboratorios y talleres	1	
	Biblioteca	1	
	Cafetería	1	
	Sanitarios	2	
	Bebederos	1	
	Lugares de descanso	1	

Fuente: elaboración propia.

Descripción de las variables asociadas a la accesibilidad:

### **Circulaciones y rutas**

Cuando se les preguntó cómo era su transitar para llegar a la escuela y qué opinaban sobre la infraestructura física de su escuela señalaron:

Batallo al acceder a la escuela, porque antes no había rampas, en este semestre construyeron algunas para llegar a todos los salones (estudiante A).

Hacen falta unas cuantas rampas, por ejemplo en la parte de allá atrás para ir al laboratorio de psicología hay un pasillito muy estrecho y ahí muy apenas quepo yo con el andador y por el otro lado está una subida con un escalón como tanto así de alto y hay rampa de subida, pero no hay rampa de bajada y por ejemplo la rampa que está en el edificio A es demasiada empinada y me da miedo (estudiante B).

Sí las utilizo y yo creo que sí hacen falta algunas rampas (estudiante F).

### **Puertas de acceso**

El diseño de las puertas para acceder a los salones de clase es un obstáculo para los estudiantes con discapacidad física que utilizan silla de ruedas o andador:

En las puertas a veces sí batallo en el marco de abajo, porque necesito levantar el andador, porque a veces se atora y ando pidiendo ayuda (estudiante B).

### **Aulas**

Los espacios adecuados y el mobiliario apropiado dentro de los salones de clase, también es uno de los aspectos que reflejan inaccesibilidad, así lo comentó el estudiantado cuando se les preguntó sobre la infraestructura del aula:

No sé que se podría hacer con los bancos de los salones, pero alguna especie de escritorio o de alguna mesa donde yo pueda estar normal, apoyarme bien de frente, pero bueno lo veo difícil, porque cambio de salón a cada rato (estudiante A). Realmente yo no me puedo mover mucho adentro del salón, porque está muy reducido, está grande como para que estemos todos los cuarenta alumnos aparentemente bien, pero yo no me puedo mover mucho, porque está muy reducido el espacio, y pues yo creo que así está cualquiera de los salones (estudiante B).

### **Laboratorios y talleres**

Los espacios en los laboratorios y la falta de lugares asignados para personas con discapacidad dificultan las actividades de las y los estudiantes, cuando se les preguntó sobre la infraestructura de los laboratorios y talleres señalaron que:

En el laboratorio de cómputo tengo que dejar el andador enfrente donde se supone que está el pintarrón y un compañero me tiene que ayudar para irme a sentar (estudiante B).

### **Biblioteca**

Sobre la infraestructura en la biblioteca, se mencionó:

En la biblioteca también se me hace muy difícil tener que pasar por el pasillito para poder encontrar asiento o inclusive yo tengo que encontrar un libro se me hace difícil pasar por los estantes y tengo que pedirle al maestro o un compañero que me ayude a buscar el libro que necesito (estudiante B).

### **Cafetería**

Los lugares para tomar los alimentos, también resultó ser un espacio inaccesible, así se señaló cuando se les preguntó sobre la infraestructura de las cafeterías:

Hay cafeterías como la del Colibrí que tiene lugares donde yo me puedo acercar a la mesa, pero en la que tenemos aquí no hay espacio, yo me acomodo como que de lado, pero no estoy cómodo al comer (estudiante A).

### **Sanitarios**

El espacio para moverse dentro de los sanitarios es uno de los puntos más señalados:

En cuestión de cómo sentirme más integrado aquí he tenido problemas, porque los baños cuando entras no están bien, no están muy accesibles, están muy incómodos para entrar en silla, yo he tenido que ir a otros baños que están más amplios, pero ya es casi entrando a oficinas de mi tutor y pierdo mucho tiempo (estudiante A).

Los baños, nada más hay uno para personas con discapacidad más amplio, ahí sí no hay mucho problema, pero por ejemplo los que están aquí en el edificio X sí están un poquito reducidos, porque está la taza, el bote de basura, yo puedo entrar con mi andador pero el andador como que se queda en la parte de la taza y tengo que hacerlo un ladito para poderme sentar [...] Los lavabos en este edificio nada más son tres y el espacio está muy reducido, entonces yo tengo que quedarme enfrente de la puerta, porque así están los lavabos entonces yo tengo que voltearme para lavarme aquí, porque si me quiero pasar al lavabo del fondo por así decirlo entonces batallo mucho para girar el andador para poderme salir (estudiante B).

## **Bebederos**

Los bebederos son inaccesibles ya que no están al alcance de quienes sufren discapacidad física:

Los bebederos, el único es ese que está a la altura, los demás están un poco más altos (estudiante A).

### **6.2.2.1.2. Necesidades escolares detectadas por el estudiantado con discapacidad**

Cuando se les preguntó qué necesitaban para lograr su inclusión plena en la universidad se detectaron las siguientes necesidades (ver Matriz 4).

#### **Matriz 4**

*Necesidades escolares de estudiantes con discapacidad*

Ítem	Variabes	Veces	Categoría
¿Qué consideras que hace falta para lograr tu inclusión plena en la escuela?	Lugar de descanso	1	Accesibilidad
¿Qué necesitas?	Área para cambiarse	1	
	Rampas	1	

Fuente: elaboración propia.

Descripción de las variables asociadas a la accesibilidad:

#### **Lugar de descanso**

Debido a la discapacidad física, el estudiantado requiere un lugar para descansar, ya que pasa la mayor parte del tiempo en la misma posición al no poderse levantar; tal y como se señaló:

En cuestión de que estoy usando la silla mucho tiempo estaría bien un lugar donde pudiera yo descansar, un lugar donde me pudiera sentar o a estirar, porque las piernas se van por la contractura muscular te van causando dolor, entonces hay momentos que uno necesita sentarse en otra silla en otra cosa, pero no hay todos son bancos duros (estudiante A).

#### **Área para cambiarse**

Así también necesitan un área específica para poder realizar determinadas actividades como se menciona en seguida:

A veces también porque ya vez que algunos no podemos ir al baño algunos usan



sonda, otros tienen que usar pañal y se tienen que cambiar entonces entre clases no hay un lugar donde puedas ir a cambiarte, yo solo lo hago pero el problema es el área, el lugar, no hay espacios, porque todo está enfocado en baños, yo lo digo así a personas normales, yo casi casi me encuentro como una persona diferente, porque intento integrarme a ellos, pero ellos no intentan a integrarse a mí y es lo difícil (estudiante A).

## Rampas

Las rampas son esenciales para la accesibilidad del estudiantado con discapacidad; así lo mencionaron:

Pues hacen falta algunas cuantas rampas (estudiante B).

### 6.2.2.1.3. Barreras escolares detectadas por el profesorado de estudiantes con discapacidad

Las barreras escolares identificadas por el profesorado de estudiantes con discapacidad se detallan en la Matriz 5.

#### Matriz 5

*Barreras escolares detectadas por el profesorado*

Ítem	Variables	Veces	Categoría
¿Cuenta la UAT con la infraestructura física necesaria para atender a estudiantes con discapacidad? (aulas, pasillos, estacionamiento, áreas comunes), ¿podría mencionar algunos ejemplos?	Circulaciones y rutas	6	Accesibilidad
	Cajones de estacionamiento	2	
	Aulas	1	
¿Qué puede comentar de la información y los documentos (administrativa, cultural, social, deportiva), son accesibles para alumnos con discapacidad?	Información	3	
¿Cómo percibe la infraestructura tecnológica? (computadoras, página <i>web</i> , tecnología asistiva)	Tecnológica	4	

Fuente: elaboración propia.

## Descripción de las variables asociadas a la accesibilidad:

### **Circulaciones y rutas**

Al preguntarle a la planta docente sobre la infraestructura física que tiene la universidad para atender a estudiantes con discapacidad, surgieron respuestas como estas:

Siguiendo con el caso de esta chica me solicita que ella requiere ir al Centro de Atención. La cuestión del acceso aquí dentro de la misma unidad, tuvimos la situación de que hay algunos accesos para subir y bajar con su andador, pero llegamos a una zona para ir hasta el centro donde no se logra tener acceso por ahí, algunos de los muchachos se acercaron para ayudarnos a hacer el movimiento, pero es una de las cosas que reportamos al encargado de las brigadas, decirle necesitamos hacer rampas para este tipo de acceso para llegar hasta allá hasta el centro [...] Yo la verdad creo que nos falta mucho todavía dentro de la misma unidad tenemos la falta de rampas para tener el acceso de estas personas en relación a las aulas, no se tienen los bancos para este tipo de personas, ahora sí que si nosotros entramos a los centros de cómputo y queremos entrar con una silla de ruedas o con un accesorio que esta persona necesita la verdad es que no están las instalaciones adecuadas para ellos para poder estar dentro de los salones hablando del centro de cómputo, todavía nos falta mucho (profesora B). Mira lo que detecto y es una situación en un primer momento es que los espacios son muy importantes para hablar de inclusión, que los muchachos tengan esas rampas adecuadas y que puedan moverse de un lado al otro con esa autonomía que ellos necesitan sentir, yo creo que es una de las cosas que en lo particular yo veo que es necesario, sí las hay pero no las hay con las especificaciones o que ellos realmente digan sí las uso y me siento a gusto me siento segura, hay a veces que las usan y que no caben con los carritos o con las muletas, están muy empinados, o conectan, pero no porque el espacio tienes que dar rodear y cosas por el estilo, yo lo que he notado principalmente es esa situación que no están los espacios concretamente adecuados para que ellos puedan desplazarse y eso para mí es fundamental que puedan sentir esa autonomía por lo menos de movilidad (profesora D).

Yo creo que esto se ha ido aplicando pero de manera desorganizada, es decir, vienen los organismos acreditadores y evaluadores de CIES o de COPAES por ejemplo y hacen observación de que tiene que haber rampas, de que tiene que haber baños para discapacitados, tiene que haber señalización y demás pero creo que hemos ido atendiendo por recomendaciones de organismos externos, pero realmente yo no considero que haya habido una planeación estratégica o un programa como tal de inclusión y equidad donde se pueda

saber cuáles son las necesidades de las escuelas dependiendo de la población que se tenga de estudiantes con discapacidad, entonces, hemos ido como parchando o como haciendo esa infraestructura y esas adecuaciones pero si nos vamos a la norma oficial de cómo debe de ser pues vamos a encontrar que hay muchos casos que no cumplen y además han estado como muy forzados, vemos rampas de discapacitados pero a veces solo porque está pintado de azul y con la señalización, pero ni siquiera son, no son funcionales, hay rampas que están muy elevadas, y entonces dices realmente podrá pasar aquí una silla, las dimensiones, los tamaños exactamente, entonces lo vemos. Ha sido como una observación de organismos externos de una necesidad de que haya éstos aspectos de infraestructura de cambio pero también nos hemos encontrado ese proyecto de equidad e inclusión con recurso federal, se habían autorizado para baños, pero entonces los directores no querían hacer las adecuaciones y remodelaciones porque si solo había tres baños, había que reducir a solamente dos porque uno tenía que ampliarse para poder cumplir con las especificaciones de la infraestructura, entonces no iban a sacrificar los baños por atender una recomendación (profesora H).

Mira, sí hay rampas, pero por ejemplo los salones de segundo piso hay escaleras nada más, o sea no hay un elevador, entonces un chico que ande en silla de ruedas, cómo va a subir a un segundo piso, verdad, falta esa parte de ver, solamente hay rampas en planta baja, verdad, cómo me explico, los salones de segundo, de planta alta no hay, no hay manera de que ellos puedan acceder, un chico, con silla de ruedas y estacionamientos veo muy pocos, en el área de maestros hay dos y acá afuera hay uno o dos si acaso [...] Mira ahorita he estado batallando para acceder algunos lugares, por ejemplo, fui a mi escuela y la dirección, todo lo administrativo está en planta alta, entonces como pude, tuve que subir escaleras y fueron varias, entonces fue muy difícil subir las escaleras y luego hay rampas que no están, no cumplen con las especificaciones y los estacionamientos, hay dos estacionamientos que son para discapacitados, está el estacionamiento pero no hay rampa, hay un borde o sea, está el estacionamiento pero me bajo del coche y me topo con un bordo, no abrieron ahí, no hay una, rampa, solo está el lugar, entonces ha sido muy difícil para mí tener acceso a varias cosas. Se me dificulta pero bueno, gracias a dios lo mío es temporal pero, ¿qué pasa con las personas que ya viven con eso? Entonces sí hay que pensar en hacer más accesible los lugares, los espacios (profesora G).

Estamos hablando en la cuestión física en la facultad en la que estoy no hay, no hay un elevador y a veces nos tocó ver que había muchachos con muletas y les tocaban clases en segundo piso (profesora K).

Una de las cuestiones que nos está haciendo falta y que de alguna manera la administración nos está pidiendo, es que no contamos con elevadores, entonces a la hora de hacer la planeación tiene que considerar qué tipo de alumnos con discapacidad o qué discapacidades hay en esos alumnos que conforman el grupo para que si tienen una discapacidad física, no se programen en aulas que están en segunda planta, esa es una de las cuestiones que nos faltaría, en cuanto a los demás creo que de alguna manera son atendidas (profesora J).

### **Cajones de estacionamiento**

En cuanto a los espacios de estacionamiento para personas con discapacidad, el profesorado comentó:

La escuela tiene estacionamientos exclusivos para estas personas, inclusive asignados, están pintados y todo, hay inclusive en este semestre rampas verdad, ya tenemos rampas aquí en la escuela para estas personas y somos muy celosos de cuidarles sus espacios, porque a veces nos toca que de repente que se estaciona alguien que ni trae la placa, y sí lo reportamos, sí reportamos al centro de seguridad de aquí de la universidad, porque no me parece justo, si estamos tratando de avanzar entonces hay que educar y tener esa cultura, hacia las personas y respetar los espacios, entonces, sí hemos llamado a la grúa para que vengan y quiten esos coches donde no se deben parar y creo que eso lo tenemos que seguir haciendo porque me parece que sí estamos trabajando, además somos un centro educativo, verdad, y es donde se deben respetar los valores, la normas y procedimientos para que estas personas logren nuestro, su buen aprendizaje aquí en las aulas no, y sí creo que tanto a nivel directivo como a nivel profesores, compañeros y demás, vemos ese compañerismo, ese acompañamiento que sí apoyan mucho a las personas con esas características (profesora C).

Entonces otra de las cuestiones que también veo y aquí lo comento que a veces hasta los propios maestros no respetan los espacios para personas con discapacidad (profesora K).

### **Aulas**

En cuanto la infraestructura física en al aula señalaron que es necesario mayor espacio y mobiliario adecuado:

En relación a los muebles dentro del salón también creo que nos hace falta espacio y distribución de mejores muebles que también ahí está algo que trabajar, en relación no en todos sino que en algunos, los enfriadores y demás son muy ruidosos, entonces sí a todos nos afectan, a ellos en una situación un tanto más, yo noto que a veces sí están un poco más tensos como que les llega

más ese malestar o por lo menos lo manifiestan de una manera más fácil, no en todos insisto pero sí en algunos está esa situación de barreras al final de cuentas un tanto físicas que no te facilitan estar en un aula en condiciones óptimas. Yo creo que está al alcance bueno siempre y cuando los equipos estén funcionando de manera adecuada porque llega a haber ocasiones yo no sé qué es lo pase, pero que luego llegan a fallar a tener fallas importantes, de repente ya no jaló una, ya no jaló la otra, no sé a qué se deba, no lo sé, pero eso pues en general no nada más para los muchachos con estas condiciones, sino en general, ahora sí les toca el espacio para poder estar, llegar y sentarse en esos escritorios largos y para que pasen, necesita haber como que los espacios más amplios para que ellos puedan estar de una manera más cómoda porque todos son iguales, vaya los espacios están pensados para alumnos normales regulares con características del *grosso* de la población pero, ¿cómo se escapan esos detalles de espacios para ellos? (profesora D).

### **Información y comunicación**

En cuanto a la accesibilidad de la información y comunicación para estudiantes con discapacidad, el profesorado comentó:

Todavía no, apenas se están colocando algunos avisos en lenguaje Braille, no hay, todavía no conozco libros ni conozco videos, había un proyecto de hacerlo, pero no sé si el proyecto se aprobó, si esté haciéndose, eso sí lo desconozco (profesor A). Lo único que sé, es que en el portal de la UAT, hay una opción para escuchar la información, esa es la única información que tengo, no sé si está actualizada la información o no, pero tener todos los servicios que ofrece la universidad disponibles a través de diferentes medios, para alumnos con discapacidad, no tengo conocimiento que exista, hubo una parte de señalización en rectoría en donde están los nombres de las áreas de las secretarías y ahí está en Braille, pero es mínimo, son muy pocas las áreas donde está señalado, para que por lo menos tengan información y sepan en donde están ubicadas algunas oficinas de la rectoría, pero en general información de cuestiones culturales, deportivas, de becas y demás la verdad es que no existe como tal, al menos no tengo conocimiento (profesora H).

Fíjate, lo único, que he visto aquí en la universidad, es que tienen escrito el nombre de las oficinas en Braille, nada más, pero en cuestiones tecnológicas no he visto nada para personas, por ejemplo, una persona ciega, o una persona sorda, que diga, que haya un video donde se le explique la materia, con lenguaje de sordomudos vamos a decirlo, no, a duras penas vemos en las noticias que de repente ahí, aparece una persona con lenguaje para sordomudos (profesora K).

## Tecnología

La falta de tecnología asistiva para estudiantes con discapacidad también es una barrera que impide su inclusión en la universidad, al respecto se señaló:

Hay accesibilidad a las computadoras sí, sí hay, en una ocasión tuvimos nosotros una experiencia, que para nosotros fue bastante negativa, tuvimos una chica invidente que quería estudiar psicología y entonces no teníamos los aparatos ni los tenemos actualmente que yo sepa, los aparatos Braille para atender a estos chicos que son invidentes, entonces vinieron de rectoría encargados del programa, y pues no, la chica no pudo adaptarse a las condiciones que nosotros teníamos, y entonces después de un tiempo, me di cuenta que la chica se había inscrito en derecho, en la Facultad de Derecho (profesora J).

Muy poca, o sea considero que apenas están haciendo los esfuerzos, he visto que últimamente algunos videos que genera nuestra universidad ya incluyen a una persona que utiliza el lenguaje de señas, pero te digo apenas se va comenzando, o sea se está haciendo esto, se está incluyendo este tipo de tecnologías, pero vamos empezando (profesor A).

En cuanto a lo tecnológico, pues tienen que ver mucho los conocimientos que tenga quien trabaja con la tecnología de estas cuestiones de accesibilidad, por ejemplo si hablamos de la plataforma tecnológica donde se ponen los cursos, pues ahí tenemos que también abordar cuestiones que tienen que ver también con accesibilidad, es decir, en este caso de accesibilidad con sitios *web*, nosotros podemos trabajar, imágenes, textos, videos, y cualquier tipo de material multimedia en las plataformas, pero si desconocemos qué tenemos que hacer para que sea accesible, entonces no, pues no vamos a poder. Por ejemplo los que no ven, no pueden saber qué es lo que contiene un video, o quienes no escuchan no saben exactamente qué es lo que se está diciendo en el video si no tiene una descripción o una imagen, si no ven, y en la imagen no se tiene configurado la accesibilidad, pues no saben de qué se trata esa imagen, entonces primero considero que hay que conocer cuáles son las cuestiones de accesibilidad que tiene que ver con la tecnología para después abordarlas desde las diferentes perspectivas es decir, desde la plataforma, desde el mismo *software*, por ejemplo una diapositiva en PowerPoint es lo mismo, si nosotros insertamos un video ahí, si insertamos una imagen, también tiene cuestiones de accesibilidad, todo el *software* que hay en una computadora tiene herramientas de accesibilidad. Tuve otro alumno que era débil visual, no era totalmente ciego, pero tenía en su computadora un alto contraste, por ejemplo, letras grandes y eso te lo da el sistema, el sistema operativo de la computadora, entonces, yo creo que hay que partir de ahí, del conocimiento de la accesibilidad para después llevarlo a la tecnología (profesor F).

Ha habido proyectos con financiamiento federal para la compra de equipos y ha sido todo un problema, se compraron impresoras y computadoras en Braille, pero no sabían en dónde ponerlas, si en el centro universitario tener un área común para que ahí vinieran los estudiantes y utilizaran esas impresoras y esas computadoras, total yo supe, que estuvieron mucho tiempo guardadas en algún almacén porque no había ni siquiera un diagnóstico un estudio de decir en qué unidad académica o facultad es donde lo ocupan, dónde está la población mayor con alguna discapacidad visual para que puedan utilizarlas. Se ha comprado poco equipo con ese recurso, pero, sin embargo, no tenemos una planeación estratégica de decir en dónde la vamos físicamente a poner, entonces sé que existen esas, en alguna oficina, están por ahí, pero no se utilizan, entonces pues está ahí la intención de utilizar recursos tecnológicos para esas discapacidades, pero no sabemos en dónde ponerlas y cómo utilizarlas (profesora H).

#### 6.2.2.1.4. Barreras escolares detectadas por las compañeras de clase de estudiantes con discapacidad

Las barreras encontradas por las compañeras de clase de estudiantes con discapacidad se detallan en la Matriz 6.

#### Matriz 6

*Barreras escolares detectadas por las compañeras de clase de estudiantes con discapacidad*

Ítem	Variables	Veces	Categoría
Conocen si la UAT, ¿cuenta con la infraestructura física necesaria para atender a estudiantes con discapacidad? (aulas, pasillos, estacionamiento, áreas comunes). ¿Podrían mencionar algunos ejemplos?	Circulaciones y rutas	1	Accesibilidad

Fuente: elaboración propia.

#### Circulaciones y rutas

Cuando se les preguntó sobre la infraestructura física para atender a estudiantes con discapacidad, se señaló:

Nos andan poniendo en un salón donde no hay rampas y eso sí da coraje, porque nos habían puesto en el auditorio y tiene bastantes escalones y pues los del salón todos los días llegaban y ayudaban a Ángel [...] Que lo apoye el director en sí porque eso de las rampitas sí las puso, pero no son suficientes esa de hecho no está ni pintada porque la acaba de poner, porque a los de ingeniería los primeros

semestres nos ponen acá y cuando estábamos en primero puso las de allá, pero yo siento que les hace falta eso para que se le facilite. Él se viene por la orilla y ahí donde está la explanada hay una rampita y ya sube está pero como quiera yo digo que la rampita es exagerada, porque está muy parada y siento que está muy por arriba y a lo mejor se le dificulta porque hay días que se enferma o que le duele la espalda, porque tiene una operación y aquí tiene la cicatriz y no viene o cuando hace frío le duele la operación que tiene o hay días que sí viene pero se siente débil, entonces lo que yo le digo te cargo la mochila, porque como quiera siente el peso, la fuerza y a veces también los del salón le ayudan. Cuando se va a comer nos da pendiente como quiera porque lo que es aquí en el cruce de donde está el edificio de cristal y luego vas al camellón ahí los carros ni se detienen hacen falta topes. A veces los que están ahí trabajando que son los vigilantes paran los carros, pero hay a veces que no están y es lo que nos da pendiente por eso no lo mandamos solo (compañera A).

Como puede advertirse en los diálogos entre estudiantes con discapacidad, compañeras y el profesorado, existe una coincidencia en las barreras escolares detectadas en la accesibilidad física. Los tres sujetos hacen alusión a la necesidad de adecuar las rampas en su tamaño, dimensión, altura y en la existencia de pasillos muy estrechos que entorpecen la movilidad en sillas de rueda o andadores. El estudiantado con discapacidad y sus maestros coincidieron en la importancia de contar con mobiliario adecuado para las clases y en aumentar los espacios de aulas, laboratorios, talleres y de la biblioteca en virtud de que, al estar con sobrecupo, la movilidad se dificulta. Otro de los espacios reducidos son los sanitarios, que además son escasos, los bebederos y la cafetería. Además, el profesorado comentó la importancia de la sensibilización de la comunidad universitaria como parte de una cultura educativa para respetar los espacios de estacionamiento para personas con discapacidad.

Otra de las barreras escolares en accesibilidad detectadas por el profesorado se relacionó con la información y comunicación. Se reconoció que mucha información en la universidad se difunde a través de textos, videos, o audios, que, según la discapacidad del estudiantado es inaccesible o incomprensible. Muy pocas áreas cuentan con señalamientos en Braille. También se carece de formatos impresos, digitales o auditivos con lenguaje sencillo, lecturas fáciles, macrotipos, aplicaciones táctiles o medios o formatos alternativos o aumentativos.

La tecnología es otra de las barreras escolares en la accesibilidad, esta fue detectada por el profesorado. La universidad carece en gran medida de tecnología asistiva para ayudar o compensar una discapacidad como lectores de pantalla,



*hardware* ergonómico y *software* accesible; o en su caso de un área que administre de manera adecuada y consensada el equipo como por ejemplo las impresoras Braille. En el tema de necesidades para lograr la inclusión plena en el contexto universitario, desde la misma voz de los sujetos con discapacidad, surgieron variables que no habían sido consideradas en la categoría de accesibilidad. El estudiantado con discapacidad solicita lugares de descanso y áreas para cambiarse.

Finalmente, reconocieron que, si bien hay algunos avances en la inclusión educativa, las acciones evidencian una escasa planeación estratégica de la accesibilidad.

### 6.2.2.2. Estructura académica

La estructura académica se relaciona con los métodos, materiales y evaluaciones en la impartición de la clase, el trabajo en el aula, las actividades y las tareas y la formación del profesorado. Enseguida se especifican las barreras, apoyos y necesidades escolares en torno a la estructura académica para estudiantes con discapacidad encontradas por los sujetos investigativos.

#### 6.2.2.2.1. Barreras escolares detectadas por el estudiantado con discapacidad

Las barreras escolares en la estructura académica identificadas por el estudiantado con discapacidad se muestran en la Matriz 7.

#### Matriz 7

*Barreras escolares en la estructura académica detectadas por estudiantes de discapacidad*

Ítem	Variables	Veces	Categoría
¿Cómo es tu vida diaria en la escuela? ¿Cómo es el trabajo en el aula? ¿Los métodos y los materiales que se utilizan los profesores y profesoras son los adecuados en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	Currículo	4	Estructura académica
	Formación del profesorado	5	

Fuente: elaboración propia.

Narraciones asociadas con las variables:

#### Currículo

La inflexibilidad en el currículo para considerar la asistencia es un aspecto que preocupa al estudiantado con discapacidad, así lo comentaron cuando se les

preguntó sobre el trabajo en el aula y sobre el uso de materiales y métodos por parte del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Yo, debido al uso de la silla, tendré momentos en los que no voy a poder venir, pero tampoco lo voy a poder justificar, porque no podré ir al hospital y sacar cita sino que no me voy a poder levantar debido a mi cuerpo y algunos profesores que cuenten las asistencias, ahí es pérdida académica y ahí sí me vería afectado, ha pasado con algunos maestros, y otros que sí he logrado traer la receta y ya me lo pasan (estudiante A).

El número de estudiantes en cada salón también es una de las barreras para los estudiantes con discapacidad:

En mi condición me estresa mucho que haya mucha gente junta, pero es algo que no puedo controlar en la facultad y no por una persona no se pueden cambiar todas las cosas verdad. Prefiero estar con menos alumnos, ahorita por fortuna como alrededor de siete u ocho estudiantes eso es bueno para mí. Pero por ejemplo, ayer se realizó un festejo por la bienvenida del nuevo semestre y había demasiadas personas entonces me estresaba el ruido, me estresaba la gente, era demasiado para mí y yo me aislé en un salón porque realmente sí era demasiado tedioso para mí, me dio un pequeño ataque de ansiedad (estudiante G).

Los tiempos asignados para el trabajo en el aula o la realización de tareas limitan la participación del estudiantado con discapacidad:

Por más que quiero hacer la vida normal como los demás no es posible pues porque ellos tienen más resistencia y lo que a ellos les cuesta digamos un esfuerzo a mí me cuesta dos veces más el esfuerzo y entonces es complicado (estudiante A). Sí trabajamos bien en equipo nada más que a veces como para que más rapidez ellos si se trata de hacer las cosas, ahora sí que la práctica prefieren como que hacerlo entre ellos para que sea más rápido, por ejemplo cuando nos ponen algún trabajo de escritura por equipo por así decirlo no pues tu escribes o tú o si por ejemplo nos ponen hacer un cartel ellos lo hacen y yo apporto ideas pero no las escribo (estudiante B).

### **Formación del profesorado**

La falta de formación de los docentes en temas de discapacidad es otra de las barreras que se encontraron:

Yo creo que sí están como que apenas asimilando que van a darle clase a una persona con discapacidad visual, yo creo que estamos tanto los maestros como

yo en un periodo de adaptación que ya después se tiene que ir acomodando (estudiante F).

Depende, si es en equipo trato de opinar lo más que pueda, cuando son individuales yo me aíso en una burbujita para poder realizar la actividad yo sola, pero igualmente si hay ruido me desconcentro muy fácilmente (estudiante G).

El único problema que he tenido fue este verano nada más tenía una materia y era como una mujer entonces yo no tenía mis aparatos y no le entendía nada y ya mis compañeros me explicaron, pero ya era tarde ya habían pasado tres exámenes recupere uno y queda uno pendiente, entonces por ese examen no puede pasar y lo tengo que repetir (estudiante H).

El maestro no me entiende por eso lo cambio para el curso verano [...] Los maestros no saben las señas y no puede cambiar, ni modo, yo puedo aguantar, seguir en el camino de carrera [...] “¿Compañera quiere exponer?” -me dijo- “tú no, siéntate”. (estudiante I).

Uso lentes a veces no veo bien, a veces batallo en las asignaturas o no le entiendo. No le entiendo bien a algunos maestros cómo explican o porque dicen otra cosa y cambia (estudiante J).

#### 6.2.2.2.2. Apoyos escolares detectadas por estudiantes con discapacidad

Los apoyos escolares en la estructura académica identificados por el estudiantado con discapacidad se muestran en la Matriz 8.

##### Matriz 8

*Apoyos escolares en la estructura académica detectados por estudiantes de discapacidad*

Ítem	Variables	Veces	Categoría
¿Qué apoyos has recibido por parte de la universidad?	Becas y CoDis	4	Estructura académica

Fuente: elaboración propia.

Narraciones asociadas con las variables:

##### Becas y CoDis

Tengo apoyo de CoDis, es un programa, si tú tienes promedio arriba de ocho hacen un descuento en la inscripción (estudiante C).

Me dieron la beca de CoDis, te pagan la inscripción (estudiante E).

Me hablaron de CoDis que fue con los que estuve haciendo lo de la inscripción y cosas así por parte de la universidad me dieron un apoyo de beca. Apenas me están dando clases de cómo utilizar la computadora estoy yendo a las oficinas de CoDis, hay dos maestras que tienen la misma discapacidad que yo, visual, entonces una de ellas es la que me está enseñando a utilizar la computadora, apenas me van a proporcionar una computadora prestada mientras esté en la carrera (estudiante F).

Tengo una beca de CoDis no sé si es de aquí o de la UAT, pero me hacen el descuento por discapacidad y dependiendo del promedio es lo que me van descontando. Ahorita me están descontando creo que el 25, porque como solo tengo una materia y salí bajo pues el descuento es bajo, si ya saco una cantidad de ocho en adelante pues ya no pago (estudiante H).

### 6.2.2.2.3. Necesidades educativas detectadas por el estudiantado con discapacidad

Las necesidades escolares en la estructura académica que señaló el mismo estudiantado con discapacidad se muestran en la Matriz 9.

#### Matriz 9

*Necesidades del estudiantado con discapacidad*

Ítem	Variables	Veces	Categoría
¿Qué consideras que hace falta para lograr tu inclusión plena en la escuela?	Periodo de adaptación	1	Estructura académica
	Apoyo de lectura	1	
¿Qué necesitas?	Intérprete	1	

Fuente: elaboración propia.

*Narraciones asociadas con las variables:*

#### Periodo de adaptación

El estudiante con discapacidad visual mencionó que se requiere tiempo para poder adaptarse:

Únicamente un periodo de adaptación de maestros hacía mí y también el de mis compañeros (estudiante F).

## Apoyo de lectura

Del mismo modo el estudiante con discapacidad visual señaló:

Voy a ocupar que una persona me esté repitiendo, leyéndome los artículos de tal forma que yo me los pueda memorizar (estudiante F).

## Un intérprete

En el caso del estudiante con discapacidad auditiva su necesidad corresponde a:

Necesita un interprete pero tiene trabajo. Ya ni modo. Puedo sola (estudiante I).

### 6.2.2.2.4. Barreras escolares detectadas por el profesorado de estudiantes con discapacidad

Aspectos relacionados con la estructura académica universitaria como el currículo, el calendario escolar, el reglamento y la formación de las y los profesores, son también barreras que mencionaron los profesores. La información se muestra en la Matriz 10.

#### Matriz 10

*Barreras escolares en la estructura académica detectadas por el profesorado*

Ítem	Variables	Veces	Categoría
¿Cómo es el trabajo en el aula con el estudiantado con discapacidad? ¿Qué actividades y técnicas utiliza?			
¿Cómo le proporciona el material de la clase?	Currículo	1	
¿Cómo lo integra a la dinámica grupal?			
¿Cómo lo evalúa?			
¿Qué opina sobre el calendario escolar?	Calendario escolar	1	Estructura académica
¿Cómo considera los reglamentos de la universidad, respecto al tema?	Normas y reglamentos	2	
¿Sabe si la UAT ofrece algún curso relacionado con la inclusión y la equidad dirigido a docentes?			
¿Qué nos podría decir de las políticas de la UAT acerca de la inclusión y la equidad? ¿Usted cree que se interesen?	Formación del profesorado	6	
¿Dónde lo percibe? (eventos, autoridades, entre otros)			
¿Ha tomado alguna capacitación para trabajar con estudiantes con discapacidad?	Capacitaciones	7	

Fuente: elaboración propia.

Narraciones asociadas con las variables:

### **Currículo**

La carga horaria no flexible para el estudiantado con discapacidad es una de las cuestiones que señaló el profesorado:

En cuanto a los horarios hay una ventaja que se tiene, que ellos pueden programar su plan de carrera, en cuanto a las materias que pueden llevar, y los horarios, no siempre se puede compaginar, y se ven encajonados en un horario específico, entonces yo creo que sería cuestión de revisar realmente, pero hay la flexibilidad de que ellos pudieran organizarse en cuanto a su horario, no siempre se puede hacer, muchas veces les toca venir en la mañana, posteriormente en la tarde (profesora J).

### **Calendario escolar**

Los periodos escolares cortos, son también uno de los problemas para las y los estudiantes con discapacidad, al respecto se señaló que:

Bueno en lo personal considero que los periodos son cortos, anteriormente los semestres eran más largos eran semestres, ahora es un poquito más rápido, entonces eso también creo que ha perjudicado, porque los temas han tenido que acelerar un poquito el ritmo y a veces no puedes tomarte el tiempo para ir un poquito más despacio con la finalidad de cumplir con los objetivos que se te han marcado en los programas de estudio (profesor A).

### **Normas y reglamentos**

Se considera que el reglamento para el estudiantado no es flexible, al respecto se comentó:

La verdad dentro del reglamento yo no he visto que hagan referencia en relación a personas que tuvieran algún tipo de situación o de consideración en relación a la manera de evaluarlo que era una de las cosas que la maestra Nati me decía, tenemos varios alumnos que tienen discapacidad deberíamos de hacer algo, yo lo que he hecho, es platicar con los maestros que traten de ser flexibles de darles el apoyo y le decía sí maestra pero ahora sí que estamos dentro de la universidad y mientras no esté dentro del reglamento establecido que estas personas tienen estas características y se les va a tratar o se les va dar este trato, ahora sí que no podemos hacer nada, porque el maestro se limita lo que dice el reglamento y hasta ahorita no está establecido nada (profesora B).

En cuanto al reglamento y demás, yo he notado que están las cuestiones generales y las disposiciones por parte de la misma institución, las disposiciones

generales de la inclusión, pero en lo particular igual no lo he leído del todo bien, pero yo siento igualmente que son situaciones muy generales como que no hay esa situación de distinción, por ejemplo las cuestiones de las faltas, ellos luego tienen revisiones médicas y que muchas veces llegan a coincidir con actividades que tienes contempladas y ya no llegó, como que hace falta creo trabajar ese tipo de situaciones para que se pudiera hablar de una verdadera inclusión verdad, en varios sentidos, porque insisto están las generalidades pero no están las particularidades yo creo que es una tarea pendiente llegar a puntualizar, estoy hablando de inclusión, estoy hablando de equidad bueno dime qué puntos, o sea si están claros que están pero no están (profesora D).

### **Formación del profesorado**

La falta de formación del profesorado para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, es un señalamiento que ellos mismos indicaron:

Las políticas están bien, o sea, yo creo que no solamente en la universidad sino en la sociedad hemos tratado de decir, siempre se ha hablado últimamente de la inclusión de la equidad, sin embargo yo lo que pienso es que no existe o no estamos preparados, sí, o sea una cosa es hablar del término y la otra es que estés preparado para poderlo hacer o sea si la universidad nos dice que la inclusión, que la equidad, pero siento que no, no se nos ha preparado lo suficientemente, he sabido de algunos esfuerzos por ejemplo hubo un curso de lenguaje a señas que dio la Universidad Autónoma de Tamaulipas, sin embargo los horarios eran complicados interesados y se nos complicaba asistir o sea nosotros si quisiéramos tomar esos cursos, pero que no fueran de una semana ni todo el día. Básicamente mi sentir a veces es de un poquito de impotencia en el aspecto de que no tengo todos los conocimientos, ni las herramientas necesarias para poder tratar a este tipo de personas con algún tipo de discapacidad (profesor A).

Se está incluyendo mucho a las personas con discapacidades como personas especiales, quizá a lo mejor tenemos que seguir trabajando con la formación del docente, para que tengan esas herramientas para poder atender estos jóvenes (profesora C).

Bueno, en primer lugar, uno como docente se enfrenta a algo nuevo cuando tiene este tipo de alumnos, porque uno está acostumbrado a trabajar con grupos, digamos, que no tienen cierto tipo de discapacidad o las discapacidades no son tan relevantes como para lograr una interacción con ellos, sin embargo, los alumnos que tuve eran sordomudos y al enfrentarnos en esta situación, pues nos damos cuenta de que no teníamos algunas herramientas que necesitábamos para comunicarnos con ellos. Aquí sería más cuestión del docente, para adquirir esas

habilidades pero también de la institución, o sea si nosotros nos enfrentamos a una persona que tiene cierto tipo de discapacidad pues realmente yo creo considero que no estamos tan preparados, sí, o sea, en este caso no, no sabemos por ejemplo el lenguaje de señas, entonces cómo le hacemos como docentes, pues nos valemos de lo que hay o de lo que tenemos de los mismos estudiantes, de la estructura en mi caso, que es la forma en la que podamos llegar sí, pero no creo que hay una gran diferencia o tenga que ver alguna diferencia en cuanto al tiempo sí (profesor F).

Para mí fue complicado, me sentí un poco incómoda al principio porque mi alumno, su discapacidad era auditiva y obviamente también no podía hablar, verdad, ni escuchar ni hablar, y la materia que yo imparto es la materia de inglés, entonces pues las habilidades de inglés, una de las habilidades es el *speaking*, *listening*, y luego yo con el resto del grupo me tenía, me dirigía al grupo y había ocasiones que se me pasaba que estaba ella y que pues no es lo mismo, tenía que explicarle de otra manera, entonces tuve que preparar un programa distinto para ella que el resto del salón. No, yo creo sí falta, sí falta, porque, este, te digo cómo nos comunicamos, no sabemos cómo comunicarnos, en este caso que ella es sordomuda, han estado dando cursos aquí en la universidad, de lenguas, pero sí nos hace falta más, más para poder tener más, para poder hacer más al cien esta inclusión que se está requiriendo en la universidad (profesora G).

Mira, tuve la experiencia de tener una estudiante sordomuda durante un periodo de clases de licenciatura y bueno la verdad es que, es enfrentarnos a una situación totalmente distinta y nueva para nosotros como maestros, el no tener las herramientas y la capacidad de no poder enfrentar esta situación, porque estamos acostumbrados a tener estudiantes, este, digamos tradicionales o normales, pero cuando nos enfrentamos a ese tipo de alumnos con alguna discapacidad o con alguna atención diferente que al resto de sus compañeros la verdad es que es un sentir de impotencia, de poca capacidad de decir cómo le voy a enseñar a un estudiante que no tiene las mismas capacidades de aprendizaje porque habrá también casos en los que no nada más son discapacidades que físicamente están muy visibles, si no también tenemos muchos estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad intelectual, y entonces ahí, cómo atendemos esos casos, entonces es un sentir, este... de mucha frustración y de decir qué hago con este estudiante durante este semestre, cómo lo evaluó, cómo le enseño, cómo le transmito, cómo hago que pueda tener esa formación profesional durante los cuatro años que va estar en la universidad, entonces encontramos que no tenemos las herramientas, y no tenemos el conocimiento ni la capacitación para poder enfrentar esos mismos casos. Creo que los mismos compañeros de clase también se sienten incapacitados, para poder tratar a esos estudiantes, a esos compañeros, cómo



estar trabajando en una actividad de equipo de grupo, colaborativa, entonces, cómo, cómo le hacen es una es una incapacidad de decir cómo, cómo le hago, el caso que yo te comento, traía a una amiga y la amiga de alguna manera hacía la traducción, pero obviamente un maestro a la hora de estar impartiendo su curso, no, no va estar la amiga traduciendo todo lo que el profesor está diciendo, y entonces porque también va a perder la atención o va a dejar de hacer sus actividades por estar con la amiga traduciéndole o hablado con su lenguaje de señas, entonces sí yo creo que, yo creo que, es una situación atípica, que ya en las aulas encontramos a estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad y que no sabemos cómo incluirlos, ¿cómo?, ¿cómo hacemos para trabajar con ellos?, ya sea tanto los compañeros como los mismo profesores también, ¿cómo los tratamos?, ¿cómo le hacemos para que aprendan?, ¿cómo le hacemos para que se integren en esos equipos de trabajo? y que sean parte del grupo en el que están inscritos en la universidad (profesora H).

Bueno, primero desconcierto, porque desconocía el concepto de y desconocía por lo tanto el alcance que tendría a cuanto al tratamiento dentro de, pues del proceso de aprendizaje y en este caso, bueno, lo que hice fue acercarme al alumno, observarlo, ¿cuáles?, ¿dónde radicaba la dificultad para apropiarse sobre todo de instrucciones?, porque eran materias de tecnología educativa, entonces era básica (profesora L).

## **Capacitaciones**

Al preguntarles si habían tomado algún curso sobre inclusión y equidad educativa, el profesorado respondió:

No, no pude tomarlo por motivo de horario (profesor A).

No, no eso fue una plática que se nos dio, pero no un curso (profesor B).

La UAT como tal no, no lo he tomado, me entero de algunos cursos talleres que son muy cortos y prácticos, que vienen otras instituciones a promover esta situación de convivencia de equidad, pero más a fondo no, yo creo que sí nos hace falta trabajar al respecto.

No, no he tomado ningún curso sobre ese tipo (profesor F).

No, ninguno (profesor G).

Pues el único curso, que generalmente, este, se otorga, sobre todo a los profesores tiene que ver con el Lenguaje de Señas Mexicanas, y eso porque lo vemos en los correos en el portal de la universidad, de que se ofertan esos cursos, en lo personal yo no lo he tomado, todavía, aún no lo he hecho, pero básicamente no salimos de ahí, o sea es el único curso, la única capacitación y sí requerimos de tener todo un programa a nivel institucional, para poder empezar desde la

concientización de la comunidad universitaria, no nada más los puros profesores, sino también los administrativos, los sindicalizados, los propios alumnos que van hacer compañeros de, de esos estudiantes con alguna discapacidad y que no logran integrarse precisamente a la escuela todavía, no, no se logra incluirnos en las actividades cotidianas de una escuela (profesor H).

No, no para personas con discapacidad no (profesor K).

Si, mira está el departamento de tutorías de la UAT, desarrolla diplomados, ofrece diplomados, y en esos diplomados se ven temas que están relacionados, no, no son temas seriados, pero aparecen esos temas relacionados con atención a este tipo de personas, eso por un lado lo hace, lo hacía tutorías, no sé si continuara con ese proyecto, el CoDis, creo, ofrece el lenguaje a señas, ofrece bueno lo que más se ha escuchado que lengua de señas y eso es muy bueno para los sordomudos. No, yo no lo he tomado (profesor L).

#### 6.2.2.5. Apoyos escolares detectados por el profesorado

Los apoyos escolares que encontró el profesorado se describen en la Matriz 11.

#### Matriz 11

*Apoyos escolares detectados por el profesorado*

Ítem	Variables	Veces	Categoría
¿Cómo es el trabajo en el aula con las y los estudiantes con discapacidad? ¿Qué actividades y técnicas utiliza?			
¿Cómo le proporciona el material de la clase?	Adaptaciones curriculares	6	Estructura académica
¿Cómo lo integra a la dinámica grupal?			
¿Cómo lo evalúa?			
¿Cómo percibe la actitud del profesorado de la universidad hacia las y los estudiantes con discapacidad?			
¿Cómo es el trabajo en el aula con las y los estudiantes con discapacidad? ¿Qué actividades y técnicas utiliza?			
¿Cómo le proporciona el material de la clase?	Apoyo entre el profesorado	1	Estructura académica
¿Cómo lo integra a la dinámica grupal?			
¿Cómo lo evalúa?			
¿Cómo percibe la actitud del profesorado de la universidad hacia las y los estudiantes con discapacidad?			

Fuente: elaboración propia.

Narraciones asociadas con las variables:

### **Las adaptaciones curriculares**

Con la mejor disposición el profesorado realizó adaptaciones en la impartición de sus asignaturas para poder apoyar al estudiantado con discapacidad, al respecto explicaron:

Si, mira por ejemplo aquí tenemos la biblioteca virtual verdad o la central, entonces hay que hacer actividades supletorias o algunas otras cosas que haga en este caso esta persona pues para que no se quede sin esa experiencia, entonces buscarle una forma, por ejemplo, si él no puede viajar por decir a la postal donde se hacen prácticas con los sensores o con los drones, pues bueno buscar, otra, un simulador para que él trabaje, pues eso es lo que estamos haciendo, buscando alternativas de tal forma que pueda lograr entender el tema, que, se esté tratando (profesora C).

En el caso por ejemplo de dificultades de motricidad si la letra no la tiene del todo bien delineada y cosas por el estilo que se necesiten actividades de este tipo pues obviamente no va ser un trabajo que se vaya a focalizar precisamente en esos tipos de trazos o en esos tipos de cosas, sino implementar otras estrategias que puedan de alguna forma sustituir o intercambiar la manera de presentar un trabajo, la manera de expresarse por ejemplo a la hora de exponer obviamente no le estoy pidiendo una dicción completamente clara si su dificultad es precisamente cuestiones de dicción pero sí que se sienta en circunstancias similares al grupo en el que está (profesora D).

Las habilidades en inglés son el *speaking*, *listening*, sí, y luego yo con el resto del grupo me tenía, me dirigía al grupo y había ocasiones que se me pasaba que estaba ella y que, pues no es lo mismo, tenía que explicarle de otra manera, entonces tuve que preparar un programa distinto. Sí, mira, yo pues empecé a investigar, investigué que para ellos solamente hay el tiempo presente; pasado y futuro no, y hablo en cuestión a la gramática que nosotros damos en inglés, entonces lo que yo me puse analizar y a ver, dije bueno ella, no se va a poder comunicar nunca, o sea el *speaking* cómo lo va a practicar sin la habilidad de hablar, el *listening* tampoco, entonces lo que yo hice fue un programa especial pero fue puro interpretación de textos, fue aparte y todo por escrito, para que pueda leer algo en inglés y lo pueda entender, no traducir, interpretar, entonces estuve manejando con ella esa parte, algo que le sirviera en su carrera, que ella pueda agarrar un libro de su carrera, de su materia, de lo que sea y pueda interpretar lo que está leyendo (profesora G).

En este caso ella es sordomuda entonces de tener que adaptar unos materiales, para entonces, que ella pudiera leer esos temas, era un curso de investigación y desarrollo de tecnología educativa, entonces debí proporcionarle información escrita, algunos artículos, algunos libros, algunas, referencias bibliográficas básicamente, el problema con el que me enfrenté es que de repente se ausentaba mucho de las clases, entonces alguna ocasión me tocó ver que a la hora que yo llegaba a clase ella andaba en el patio, entonces pensé cómo comunicarme con ella, porque no manejo las señas, así que le pedí a su compañera que la apurara y la respuesta fue que no iba a entrar como cualquier otro estudiante rebelde, eso fue una limitante porque cómo darle seguimiento a su aprendizaje, a las lecturas, a las tareas que le encomendaba en la computadora, porque me los llevaba al centro de cómputo, yo manejo muchas actividades en el blog y era una forma, de que ella estuviera involucrada. Ella hacía las actividades en línea y ahí podría ella estar participando, sin embargo, sus ausencias no me permitieron evaluar si realmente hubo aprendizaje o no, entonces se evaluó a través de un examen escrito y con una calificación mínima aprobatoria, pero nunca, nunca supe si realmente había atendido el objetivo del curso si había habido aprendizaje, si al menos ella pudiera retomar algunas de las cosas que le pudieran servir para su desarrollo profesional, entonces me quedé con esa incertidumbre (profesora H). Fíjate que hubo una experiencia, una estrategia que les gustó mucho, fue en técnicas con unos sociogramas, porque incluso, una de las alumnas con esta discapacidad fue la mejor actriz, hicieron su guion de obra de teatro y ella fue la que representó el mejor papel, entonces se sintió tan satisfecha como no te puedes imaginar, eso de alguna manera los alienta para que se sientan primero integrados al grupo y segundo que puedan crecer, se sientan satisfechos emocionalmente, que su autoestima también se eleve, entonces, depende mucho de las estrategias que nosotros podamos hacer, estando en el grupo el maestro debe ser muy creativo y debe de considerar esas diferencias que existen en el grupo, diferencias, porque las capacidades que tiene ella de aprender pueden ser hasta mejores. Es difícil, pero siempre podemos hacer algo (profesora J).

A bueno, lo que pasa que ahí hay momentos de la instrucción, lo primero es dar a conocer el tema y presentar un elemento de motivación, luego se recuperan los aprendizajes previos acerca de lo que van a ver sesión por sesión. En la instrucción utilizamos esos nuevos momentos de la instrucción que son del ambiente ya un poco antiguos, pero que son muy radicales a la hora de estar en el aula y a la hora de estar con este tipo de personas, porque son nueve momentos que permiten tener el control del proceso y el control dependiendo de las capacidades, entonces los conocimientos previos estaban ahí, ¿cómo se expresaban estos conocimientos?,

ellos no pueden hablar, por ejemplo, los sordomudos si no escuchan, entonces qué haces, pues lo hacías a través de un foro y ese foro servía para que ellos participaran y ahí socializaban los aprendizajes previos con los chicos. Entonces, es mucho trabajo y es crear más herramientas, pero finalmente el objetivo es dar un servicio al usuario donde no se pierda ninguno de ellos, así tenga capacidades diferentes, de los aprendizajes previos se iban a un foro, porque afortunadamente con la tecnología tenían la oportunidad de estar en un centro de cómputo, pero, aun así, todo el mundo trae celulares, entonces, los aprendizajes previos para recuperarlos pues, era socialización. Luego venía el manual de instrucciones, para ver cómo se iba a dar el material o si había material nuevo o si había alguna duda para eso estaba el foro, a veces contestaban los alumnos y a veces contestaba yo, y luego vienen los momentos de la revisión del trabajo que no es propiamente evaluación cognitiva si no que es revisar primero si comprendieron y es mucho trabajo, a veces daba atención personalizada, incluyendo a los regulares, a mí me llamaba la atención que los que no eran regulares, tenían menos dificultades, yo pienso que por el enfoque que realizaban. Tenía que ir desarrollando procedimientos paso por paso, entonces, en primer lugar, ponía atención al tamaño de la letra, para que él tuviera mejor visibilidad a la hora de recibir las instrucciones escritas, en electrónico o en papel para que él las pudiera leer varias veces, para comprender. Él veía con un solo ojo, entonces se pegaba a la computadora. Yo tenía que ir con él a corregirle los procedimientos, yo tenía que atenderlo personalmente, nos quedábamos después de acabar la clase, porque no quería perder, no quería dejar de entregar la actividad diaria, entonces me decía, “me ayuda maestra”, “sí cómo no”, entonces yo me quedaba, hasta dos horas con él, pues requería más tiempo. Había que estar al pendiente de su llegada abrirle la puerta porque tenía muletas. Él llegaba en taxi, luego creo la escuela arregló que lo llevaran y lo trajeran, porque algunas veces se venía en micro y los maestros tenían mucha conciencia al respecto entonces creo que una vez se cayó y la escuela le puso un transporte (profesora L).

### **Apoyo entre el profesorado**

Otro de los aspectos que señalaron fue que entre el mismo profesorado se busca el apoyo para aprender de sus experiencias:

Mira te platico la experiencia personal, a principio de semestre generalmente vienen aquí de la rectoría el CoDis, vienen a darnos una plática a los maestros que tenemos alumnos con discapacidad, nos dan algunos apuntes de cómo tratar a los muchachos, claro que generalmente nos rebasan al ver la realidad de las cosas, los maestros nos pasamos alguna información para poder apoyarles.

Son muchos los maestros que tienen disposición para poder apoyarles en lo que en lo poco o mucho que podamos (profesor A).

#### 6.2.2.2.6. Barreras escolares detectadas por las compañeras de clase

La falta de capacitación de las y los profesores sobre la inclusión educativa es una barrera detectada por las compañeras de clase del estudiantado con discapacidad. La información se detalla en la Matriz 12.

#### Matriz 12

*Barreras escolares en la estructura académica detectadas por compañeras de clase*

Ítem	Variables	Veces	Categoría
¿Conocen si las y los profesores se han capacitado en algún curso de inclusión y equidad?	Capacitaciones	1	Estructura académica
¿Sabe si la UAT ofrece algún curso relacionado con la inclusión y la equidad?			

Fuente: elaboración propia.

Narraciones asociadas con las variables:

#### Capacitaciones

Cuando se les preguntó si conocían algún profesor o profesora capacitado en cursos relacionado con la inclusión y equidad, una estudiante respondió:

Maestros no, pero sí un compañero de grado más arriba (compañera B).

En resumen, entre las barreras escolares más destacadas se encuentra la presencia de un currículo inflexible, porque en la reglamentación universitaria no se consideran las necesidades del estudiantado con discapacidad en cuanto a la asistencia a las clases, dado que en ocasiones se les dificulta asistir por situaciones relacionadas con su discapacidad y no siempre cuentan con un justificante o incapacidad médica. Asimismo, la planeación didáctica tiene tiempos establecidos para el desarrollo de los programas de clase, sin embargo, algunos o algunas estudiantes, por su condición, requieren de más tiempo para desarrollar las actividades académicas en el aula y fuera de ella y esto no está tampoco considerado en los planes. Del mismo modo, se encuentra la planeación de los horarios de clase, y aun cuando el alumnado elige sus horarios, a veces la saturación de grupos les obliga a asistir a la escuela por la mañana y por la tarde.

Otra barrera destacada hace referencia a la escasa o nula formación del profesorado para trabajar con estudiantes con discapacidad en donde se hizo palpable que el docente no entiende al estudiantado y de igual manera al estudiantado se le dificulta entenderles. También se encontró la barrera de las capacitaciones, aún y cuando la institución ha ofrecido algunos cursos, el profesorado no asiste porque los horarios no compaginan con sus tiempos.

Entre los apoyos usados en la institución están las becas de inscripción que les brindan algunos programas institucionales. El profesorado resaltó el hecho de que, para trabajar en el aula, algunos de ellos realizaron adaptaciones curriculares para proporcionarles materiales de apoyo distintos, ampliar tamaño de letra en el pizarrón y documentos, y actividades y técnicas lúdicas o de representación como sociogramas; también buscaron las experiencias de otros para poder trabajar con el estudiantado con discapacidad.

Finalmente, las necesidades que demanda el estudiantado varían de acuerdo con el tipo de discapacidad. El estudiantado demandó un periodo de adaptación, apoyo en la lectura y un intérprete para traducir los mensajes.

### 6.2.2.3. Actitud personal

La actitud personal, es la forma en que el estudiantado con discapacidad enfrenta las dificultades en la escuela. Este tema fue mencionado por los tres sujetos investigativos solo como un soporte escolar.

#### 6.2.2.3.1. Apoyos escolares detectados en estudiantes con discapacidad

La actitud personal mostrada por el estudiantado con discapacidad se especifica en la Matriz 13.

#### **Matriz 13**

*Apoyos escolares en la actitud personal detectados en estudiantes con discapacidad*

Ítem	VARIABLES	Veces	Categoría
¿Cuál es tu autopercepción como estudiante con discapacidad? ¿Cómo visualizas tu futuro académico? ¿Cómo percibes tu futuro laboral?	Actitud positiva	6	Actitud personal

Fuente: elaboración propia.

## Narraciones asociadas con las variables:

### **Actitud positiva**

Al preguntarles cómo es su autopercepción como estudiantes con discapacidad y cómo se visualizan en un futuro académico y laboral, señalaron:

Pues terminando la universidad y encontrando un lugar en alguna empresa o algo así no tanto por querer ganar dinero sino que estoy más enfocado a que quiero regresarle lo que mi papá hizo por mí y quiero tener para darle a otros que necesiten así como yo, que gracias a Dios, porque yo a pesar de mi discapacidad logré desarrollarme, pero he conocido a otras personas que no han logrado desarrollarse en cuestión de la sociedad o educativa o lo que sea, se limitan mucho o tienen miedo, por eso me gustaría poder tener el dinero para poder mostrarle a otros o incluirlos en alguna actividad, poder hacer yo o enseñarle a otras personas con discapacidad que no deben tener miedo sino que deben de enfrentarse a pesar que es difícil y te cuesta y como lo dije devolverle todo lo que hizo mi papá (estudiante A).

Pues primero me gustaría seguirme preparando bueno al menos en esta carrera como yo la veo es como que si terminas la licenciatura, pero luego luego tienes que hacer la maestría para actualizarte, entonces a mí me gustaría hacer una maestría de psicología clínica de la salud y luego ya después enfocarme un poquito más en personas por ejemplo con autismo o personas con ceguera, personas sordas, porque me gustaría mucho aprender de ese tipo de personas y siento que así podría ayudarlos un poquito más y aparte otras cosas cómo viajar o hacer investigaciones (estudiante B).

Me gustaría litigar (estudiante F).

Yo siento que soy una alumna que a pesar de todo se está esforzando por salir adelante y que no es mala en la escuela, simplemente que ha tenido una mala racha, pero que con la ayuda que le están brindando los profesores pues va a poder sacar bien o más o menos bien las materias que está llevando a cabo actualmente (estudiante G).

Ya terminó la carrera bien ya no atrasarme tanto, quiero trabajar con mi papá, mi papá tiene una empresa de transporte y yo llevaría la contabilidad de ahí (estudiante H).

Se siente bien. Hombre me preguntó... yo dije eh soy sorda. ¿Puedes escribir? Hombre dijo ah. Disculpa. Sí, sí, voy. Siempre yo dije tengo discapacidad auditiva (estudiante I).



### 6.2.2.3.2. Apoyos escolares detectados por el profesorado

La actitud positiva, su misma motivación y sus ganas de aprender, ha sido una de las maneras en que el estudiante con discapacidad ha permanecido en la universidad, así lo narraron las y los profesores. La información se muestra en la Matriz 14.

#### Matriz 14

*Apoyos escolares para estudiantes con discapacidad en la universidad*

Ítem	Variables	Veces	Categoría
¿Cómo percibe la actitud del estudiantado con discapacidad?	Actitud positiva	6	Actitud personal

Fuente: elaboración propia.

Narraciones asociadas con las variables:

#### Actitud positiva

Al preguntarles al profesorado cómo percibía la actitud de las y los estudiantes con discapacidad en la universidad, surgieron estas respuestas:

El alumno siempre viene muy motivado, siempre viene con expectativas para poder salir adelante obviamente salvo algunas pequeñas diferencias, pero si tiene que trabajar un poquito más, o sea sabe muy bien que tiene que trabajar un poquito más para poder sacar adelante su carrera, lograr su objetivo (profesor A). Yo creo que el apoyo son las ganas, el querer terminar, el querer hacer algo. Más que nada es la cuestión de su motricidad es la situación que ella tiene, pero en cuestión de la clase que yo le tendría que explicar, no, al contrario, cuando a ella le tocaba exponer o participar lo hacía muchísimo mejor que los chicos que no tienen algún tipo de discapacidad (profesora B).

Pero sobre todo con su actitud yo veía que ella se esforzaba mucho para poder aprender, buscaba establecerse o ubicarse en un lugar muy estratégico para poder estar leyendo los labios, porque era lo único que ella podía hacer en ese momento, yo no manejo lenguaje de señas y ninguno de sus compañeros, entonces ella se comunicaba a través de la lectura de los labios y eso nos fue llevando a acercarnos un poco más, porque ella empezó a notar que yo tenía el interés en que ella aprendiera al igual que sus compañeros y finalmente logramos ese acercamiento y esa comunicación se vio reflejada en las notas de la chica (profesora G).

No se necesitaba el conocimiento de la lengua de señas, porque ellos son muy visuales, como es el único sentido que tienen a la mano, ellos lo desarrollan, entonces yo nada más hago los manuales instruccionales y ellos van desarrollando incluso Claudia y el otro chico, pero sobre todo Claudia, que es también sordomuda destacó por ser la primera que entregaba las tareas, porque se basaba en el manualito de instrucciones y los otros alumnos que son los regulares siempre iban atrasados y a veces ella se esforzaba por darles asesoría, o sea en ese sentido, quizá por eso no me vi obligada hacer ese lenguaje de señas, porque lo resolvía con recursos visuales, tenía PowerPoint o Word y entonces ellos se enfocaban en las instrucciones. Él tenía toda la actitud, sabía a lo que venía, venía a sacar su carrera principalmente y luego pues sus materias, él llegaba temprano, estaba atento, era muy reservado, muy serio, muy callado, pero la actitud de era positiva, positiva, muy positiva y eso pues influyó para que pudiera cumplir en todo, o sea no sentía yo que tenía que ayudarlo en la actitud (profesora L).

Del mismo modo comentaron que:

Pues, muy grata experiencia y sobre todo porque se sobrepone al grupo, o sea que sobre todo tiene ese carácter de aprender, ese carácter de demostrarle a los jóvenes que aún con su discapacidad pues es mucho mejor a veces que ellos, hay jóvenes que tienen toda en la vida y que no aprovechan, entonces él les da una lección, inclusive yo lo invité al final del grupo a que compartiera su experiencias y la verdad los muchachos se quedaron así como que, *wow*, asombrados, porque cuando les invitaba a cursos extras por ejemplo a través del Centro de Excelencia, él iba y participaba, nunca decía que no, y a veces hay muchachos que no, que tienen todas las condiciones que traen carro y vienen o los llevan y los traen, todo, todo, que no se mojen con el agua, ni nada verdad y que traen todos los recursos y no quieren aprovechar, entonces es como tú dices, ¿cómo es posible que haya gente que tienen todo en la vida y no lo aprovecha? Y hay gente que tiene tan poco y hace muchísimo, entonces son experiencias muy bonitas que de alguna manera te fortalecen y dices vale la pena. Es un muchacho muy dedicado, muy talentoso y que bueno, aun con su discapacidad es el primero de su clase (profesora C).

Ella nació con esa condición, entonces estaba muy acostumbrada a trabajar y a salir adelante por sus propios medios. La experiencia que tuve con ella fue que estuvo yendo a clases, nunca dejó de ir, estaba anotando, verdad, lo que se pidió anotar, la vi con la mejor disposición (profesora G).

### 6.2.2.3.3. Apoyos escolares detectados por compañeras de clase

Los apoyos escolares que encontraron las compañeras de clase del estudiantado con discapacidad se detallan en la Matriz 15.

#### **Matriz 15**

*Apoyos escolares detectados por compañeras de clase*

Ítem	VARIABLES	Veces	Categoría
¿Cómo percibes la actitud del estudiantado con discapacidad?	Actitud positiva	2	Actitud personal

Fuente: elaboración propia.

Narraciones asociadas con las variables:

#### **Actitud positiva**

Para conocer el sentir de ellas como compañeras, se les preguntó cómo percibían la actitud del estudiantado con discapacidad. Al respecto respondieron:

Yo lo veo normal como una persona que quiere sobresalir, porque yo tengo un hermano que tuvo un accidente y se fracturó y se le zafó el hueso de la rodilla, entonces ya no quiso estudiar. Yo veo a Ángel como si fuera mi hermano o sea lo que a mí me gustaría que hubiera hecho mi hermano (compañera A).

Pues admiración, porque a pesar de su discapacidad ella viene a la escuela, le echa ganas [...] Es buena niña, siempre feliz, nunca la he visto triste (compañera B).

En la categoría de actitud personal, se destaca la actitud positiva de quienes padecen discapacidades al ingresar a una universidad y querer sobresalir. Se sienten motivados, con ganas de estudiar, de terminar su carrera, y de encontrar oportunidades de trabajo e insertarse en este ámbito de trabajo de forma exitosa, es la actitud que presentan los estudiantes con discapacidad, y es la principal manera en que ellos superan las barreras escolares.

### 6.2.2.4. Actitud social

En la actitud social se refleja la inclusión que practica todo el personal de la universidad. A continuación, se describen las barreras, apoyos y necesidades escolares referidas en la actitud social descubiertas por los sujetos de la investigación.

#### 6.2.2.4.1. Barreras escolares detectadas por el estudiantado con discapacidad

La barrera escolar en el aspecto de la actitud social fue mencionada por la estudiante con discapacidad intelectual. La información se muestra en la Matriz 16.

##### Matriz 16

*Barreras escolares detectadas por estudiantes con discapacidad*

Ítem	Variables	Veces	Categoría
¿Cómo percibes la actitud de tus compañeros o compañeras de clase?	Discriminación por compañeros y compañeras de clase	1	Actitud social

Fuente: elaboración propia.

#### Narraciones asociadas con las variables:

##### Discriminación por compañeros y compañeras de clase

La estudiante con discapacidad intelectual mencionó:

Con los que no me he llevado bien es con los compañeros, bueno con los que estaba hace rato, con los del C; me cambié por lo mismo, porque siempre me echaban a mí la culpa de todo, con los del C es lo que pasaba. A mí me daban la oportunidad de entregar una hoja porque sí hablé con los maestros y me dieron chance de entregarlo un día después, y que porque a mí sí y a los demás no, porque como había una fecha exacta y porque yo hablé todos se enojaron y empezaron con los del departamento de prácticas y varias maestras más y hubo una reunión, pero siempre fue así con ellos puros problemas siempre. Con los del A todo muy bien, me llevo bien con todos, platico bien con todos me siento muy a gusto con ellos. Los del C me decían espérate a que llegue la representante del equipo o porque ya estamos completos así me ponían de pretextos, pero no me querían o la maestra a veces me metía y me tenían que aceptar (estudiante J).

#### 6.2.2.4.2. Apoyos escolares detectadas por el estudiantado con discapacidad

Los apoyos detectados por el estudiantado con discapacidad evidencian su sentir con relación a la importancia de sentirse incluidos por parte de los compañeros y compañeros de clase, personal directivo, el profesorado y personal administrativo. La información se describe en la Matriz 17.

## Matriz 17

*Apoyos escolares detectadas por estudiantes con discapacidad*

Ítem	Variables	Veces	Categoría
¿Cómo percibes la actitud de tus compañeros y compañeras de clase? ¿Cómo percibes las actitudes del profesorado? ¿Cómo percibes la actitud del personal directivo? ¿Cómo percibes la actitud del personal administrativo?	Inclusión por compañeros y compañeras de clase	8	Actitud social
	Inclusión por el profesorado	7	
	Inclusión por personal directivo	2	
	Inclusión por personal administrativo	2	

Fuente: elaboración propia.

Narraciones asociadas con las variables:

### **Inclusión por compañeros y compañeras de clase**

La solidaridad de los compañeros y compañeras de clase para trasladarse de un lugar a otro dentro de la escuela y en la realización de tareas y actividades es la forma en que se sienten incluidos las y los estudiantes con discapacidad, al respecto señalaron:

Aquí estoy en dos edificios más tarde si toca taller el que hasta allá por Cisco, el de Química está por las aulas X, recorro toda la escuela, es ir y venir, mis compañeros me ayudan (estudiante A).

La actitud de mis compañeros también la siento muy buena, la verdad yo siento que están dispuestos a ayudar y ahora sí que son empáticos conmigo y con mis compañeros que presentan alguna discapacidad, siempre es de que si necesito ir a trasladarme algún lugar no sé por ejemplo a un aula que esté arriba o algo así siempre es de que yo te ayudo con el andador tu dime cómo y así. Para subir las escaleras una persona me agarra a mí y otra agarra el andador con la mochila si es que necesito llevar mochila si no nada más el puro andador y este pues así le hacemos. Si trabajamos bien en equipo nada más que a veces como para que más rapidez ellos si se trata de hacer las cosas, ahora si que la práctica prefieren

como que hacerlo entre ellos para que sea más rápido, por ejemplo cuando nos ponen algún trabajo de escritura por equipo por así decirlo, no pues tú escribe o tú o si por ejemplo nos ponen a hacer un cartel ellos lo hacen y yo apporto ideas pero no las escribo (estudiante B).

Cuando entré presenté con dos amigas y quedamos juntas por suerte y pues las tenía ellas y como se fueron dando los cursos estos dos semestres me han sabido incluir bien, no he recibido ninguna mirada mala de mis compañeros o que me digan ay no porque no puedes, o X cosa. Todos me incluyen en lo que hacen y pues me llevo bien con todos (estudiante C).

Siempre he tenido compañeros que me apoyan (estudiante D).

Ahí sí entra cualquier compañero que no falta que se me acerque a preguntarme si necesito algún tipo de ayuda y así es como me ayudan a salir. Me topé con dos que estaban en mi salón en la prepa y son los que me están apoyando ahorita (estudiante F).

Fue muy bueno yo como siempre con calificaciones buenas, algunos problemas para socializar, pero la fui llevando bien luego ya después encontré a mis amigas, mis actuales amigas y se mi hizo un poco más llevadera la vida universitaria [...] Con mis compañeros yo no hablo de esto, porque siento que es algo muy personal, solo con mis mejores amigos y ellos siempre me han apoyado cuando me siento más decaída me hablan y buscan salir conmigo para que yo no esté encerrada con mis pensamientos. Cuando no vengo, me incluyen en sus equipos, me dicen haz esto para que te integres con nosotros. Van a mi casa a llevarme trabajos y todo muy bien en ese sentido (estudiante G).

Me pasan los apuntes cuando se me pasa algo sí, si me apoyan (estudiante H).

Sus compañeros me ayudan a copiar los textos. Compañera de inglés ella tiene, sabe las señas. Cuando yo puedo preguntar compañera ayuda (estudiante I).

### **Inclusión por el profesorado**

El estudiantado con discapacidad comentó que las profesoras y profesores tienen una buena actitud respecto a la forma de apoyarlos en las actividades académicas, así lo mencionaron:

La actitud de los profesores es de empatía, siempre están tenemos que diseñar esto, me dicen si estás aquí es porque puedes, entonces te vamos a pedir que nos digas si es válido si algo se te dificulta para que nosotros te podamos ayudar. Y sí muchas veces “maestro, maestra pues esto se me dificulta”, “claro te lo diré de otro modo” y es lo que siempre han hecho y son conscientes de que a veces sí se me dificulta más la rapidez en los trabajos, entonces como a veces sí me dan chance de bueno vamos hacer esta cosa, tú tienes que hacer el trabajo quizá no

tan rápido como tus compañeros, pero necesito que te pongas las pilas y cumplas con él, entonces yo empiezo a hacer mi trabajo, pero yo sé que si necesito ayuda, ellos me la van a brindar (estudiante B).

En lo académico me preguntan si quiero más tiempo, pero no me gusta sentir que hay preferencias, prefiero que me traten igual que a los demás (estudiante C). Los docentes están en la mejor disposición de apoyarme. Por ejemplo, en el primer periodo hacíamos actividades de saltar, correr, al principio me decían hazlo, ya después me decían que no lo hiciera les daba miedo, pero mis papás me decían si no lo intentas no lo podrás hacer. Buscan la manera de apoyarme (estudiante D).

Mis maestros han sido muy comprensivos, gracias a Dios que ellos han sabido entender y han hecho lo posible por mantenerme en una buena línea académica, ellos se han comportado muy comprensivos me han dicho que, si de algún modo yo no me siento capaz que hable con ellos, que ellos verán la manera de adaptar la clase a mis necesidades. Ellos me han demostrado que no solo soy importante como estudiante sino también como ser humano, se han preocupado por que venga a clases, porque tenga una buena alimentación, incluso por ejemplo la maestra Esperanza ella fue la que me llevó con el psiquiatra que me diagnosticó el trastorno bipolar y la maestra María que es psicóloga, con ella también estuve yendo a terapia además de la psicóloga de la facultad. Creo que en todos los semestres a los que les he platicado mi situación han sido muy comprensivos conmigo y me siento bastante querida en esta facultad. Agradezco que haya tantos maestros que se preocupen por mí y que sean personas racionales que no discriminen que no tengan esa actitud errónea hacia los trastornos mentales que la gente tiene, porque hay gente que habla mal sin siquiera saber qué significa y pues erróneamente hacemos que la otra persona se sienta mal por su enfermedad (estudiante G).

Pero son más atentos, si anotaste, en sí pues soy como uno más (estudiante H).

Tutor a veces pregunta cosas e ideas... Maestros me ayudan si me entienden y también sus compañeros pocos (estudiante I).

Me llevo bien con todos (estudiante J).

### **Inclusión por personal directivo**

El personal directivo de las facultades y/o unidades académicas también ha mostrado una actitud positiva para apoyar al estudiantado con discapacidad.

El director y rectoría me pasaron a la oficina y me preguntaron qué necesitaba aquí en la universidad, que las rampas que donde más o menos las necesitaba y ya les dije hace falta aquí hace falta allá y me enseñaron el proyecto de poner

rampas en los lugares que yo me iba a mover y preguntaron que qué más necesitaba de hecho hasta mi tutora me pregunta cómo llevas la vida, que más necesitas y yo les digo y lo toman muy en cuenta (estudiante A).

Me recibieron bien no tuve ningún problema (estudiante F).

### **Inclusión por el personal administrativo**

El personal administrativo también muestra una actitud positiva.

Siempre están atentos verdad en lo que yo necesite, siempre es como que si yo voy a dirigirme a alguien para pedir algo siempre es: dime qué es lo que necesitas, cómo lo necesitas y ya por ejemplo si yo necesito hacer algún trámite o alguno de los departamentos que están en segundo piso me dicen bueno tu espérate aquí nosotros vamos o le decimos a la maestra que baje o así y siempre es bueno gracias (estudiante B).

No he tenido ningún problema, la maestra Sandra que es la secretaria técnica y mi tutora también me ayudó mucho, siempre me apoyó y me dejó realizar mi servicio social con ella, para facilitarme las cosas. Es la psicóloga de la facultad y siempre estuvo conmigo apoyándome, dándome terapia todas las semanas (estudiante G).

#### **6.2.2.4.3. Necesidades detectadas por estudiantes con discapacidad**

Las necesidades escolares que mencionó el estudiantado con discapacidad en el aspecto social, específicamente se destacó la de no sentirse juzgados. La información se muestra en la Matriz 18.

#### **Matriz 18**

*Necesidades detectadas por estudiantes con discapacidad*

Ítem	Variables	Veces	Categoría
¿Qué consideras que hace falta para lograr tu inclusión plena en la escuela? ¿Qué necesitas?	No juzgar	1	Actitud social

Fuente: elaboración propia.



Narraciones asociadas con las variables:

No juzgar

La estudiante con discapacidad intelectual señaló lo siguiente:

Que no juzguen, porque así me hacían a mí anteriormente. Los de mi grupo, me juzgaban sin conocerme y es lo único (estudiante J).

#### 6.2.2.4.4. Apoyos escolares detectados por el profesorado

Los apoyos escolares detectados por el profesorado evidencian la inclusión social que hacen los compañeros y compañeras de clase y los mismos profesores y profesoras. La información se muestra en la Matriz 19.

#### Matriz 19

*Apoyos escolares detectados por el profesorado*

Ítem	Variables	Veces	Categoría
¿Cómo percibe la actitud de sus compañeros y compañeras?	Inclusión por compañeros y compañeras de clase	6	Actitud social
¿Cuál es su sentir al trabajar con estudiantes con discapacidad?	Inclusión por el profesorado	9	

Fuente: elaboración propia.

Narraciones asociadas con las variables:

#### Inclusión por compañeros y compañeras de clase

Cuando se les preguntó a los docentes sobre cómo percibían la actitud del profesorado sobre las actitudes del alumnado respecto a la población discapacitada se señaló:

Son las compañeras las que la apoyan, las que están ahí al pendiente: ¿te ayudo, te llevo esto, te llevo lo otro?, vamos las chicas son las que la apoyan (profesora B). Pues fijate que estamos muy contentos porque este chico ha sido un parteaguas, está en un grupo de jóvenes muy talentosos, muy exitosos, todos lo apoyan tremendamente (profesora C).

Es un joven que tiene una situación especial hay veces que sus compañeros por la relación misma, por la historia que se escribe y por el clima que se hace en el aula le apoyan, le ayudan, le abren espacios sin andarlo procurando casi casi entre

algodones, este trato es muy parejo. Por ejemplo, la situación de desplazarse con un andador por cuestiones de la dificultad de caminar o de moverse hay espacios a decir verdad dentro del mismo plantel que no se prestan para poder trasladarle, entonces llega el momento que requieren un apoyo y sin que lo soliciten llega alguien más y les ayuda sin malentendidos sino como una relación casi casi natural, normal, de familiaridad y eso es muy padre (profesora D).

Los compañeros de clase, con ellos sí, los apoyaban mucho, de hecho, había mucha interacción, no, no era difícil comunicarse, porque ya tenían mucho tiempo trabajando juntos, yo tomé el grupo en quinto o sexto, entonces no había problemas, percibí que existía una comunicación normal (profesor F).

Lo que he observado, y me voy a ubicar dentro de la carrera de trabajo social es que los estudiantes son de mucho compañerismo. La experiencia personal que he tenido con los grupos refleja su apoyo hacia ellos, comprensión también, pero saben que tienen las mismas obligaciones que los otros estudiantes en cuanto a compromiso académico, pero los alumnos los apoyan mucho, yo me siento muy contenta de observar ese tipo de actitudes, por ejemplo los dos casos que yo he tenido de discapacidad en estos últimos periodos ha sido motriz, pero los compañeros les ayudan con la silla de ruedas, están en un lugar prioritario dentro del aula de clases, cerca de la puerta también, por si ellos tienen que ser apoyados para salir de improviso (profesora J).

Sí lo apoyaban, pero él se aislaba como que su propia dificultad lo hacía concentrarse demasiado en lo que estaba haciendo él estaba quieto ahí, incluso no volteaba para ninguna parte, le hablaban y así como que oía y no, como que escuchaba y no, pero si en algún momento alguien lo apoyaba incluso él apoyaba a otros compañeros, ya estaban muy relacionados, entendían lo que trataba de decir y eran los que lo apoyaron bastante para que terminara, porque se operó los ojos y hacía sus tareas en su casa y dos compañeros le llevaban la tarea y la traían (profesora L).

### **Inclusión por el profesorado**

Las experiencias positivas y la buena actitud del mismo profesorado para apoyar a estudiantes con discapacidad, es también un respaldo para que los estudiantes continúen sus estudios; cuando se les preguntó cuál era su sentir, ellos señalaron:

Ver independientemente de su discapacidad que son personas que necesitan el apoyo y que si no se los damos, si no se los brindamos difícilmente van a salir adelante, entonces, creo yo fue muy satisfactorio al haber compartido con esta chica la experiencia de que independientemente de su situación ella le echa ganas y está aquí y es una chica que dijeras por su situación falta, porque a lo

mejor tiene citas médicas o situaciones que le entra la depresión, la ansiedad el estrés no sé, sin embargo durante todas las clases que tuvimos no tuvo ninguna falta. Incluso este periodo fui su maestra tutora, independientemente que si el próximo la siga teniendo como alumna tutorada el compromiso ahí está y seguiré apoyándola en la medida de mis posibilidades (profesora B).

Con estos jóvenes hay que luchar mucho por ellos verdad, y que bueno, son experiencias de vida, no (profesora C).

Motivarlos, no hacerlos sentir que son del todo diferentes, sino que están ahí y lo van a poder hacer e igual procuro acercarme con los muchachos e identificar quiénes tienen un poquito de más problemita y quiénes no y trato de ir alternando esta situación y me acerco con ellos que pudiesen tener una situación de dificultad para que tengan la confianza de poder preguntar, la confianza de poderlos acompañar. Realmente son personas con necesidad de que no las veas diferentes, que las veas en una situación de integración que no les hagas notar más o que no les hagan notar más sentir la situación de diferenciación. Me ha dejado la situación, la experiencia muy enriquecedora de poderlos acompañar y aprender de ellos en cuestión de cómo tratarlos y cómo poder acompañarlos y cómo se dejan acompañar, y ver ese cambio, ver esa situación de esa sonrisa, de esa búsqueda de la confianza, de acercarse y decirte y preguntarte y no estar nada más sentados aislados. Para mí me ha dejado una satisfacción muy padre y mucho aprendizaje y esa confianza con los muchachos (profesora D).

Nos enriquece mucho como docentes, sería lo más sencillo decir, prefiero no tomar ese grupo, pero esto nos permite desarrollar mayores habilidades, no nada más como docentes si no como persona, como ser humano, es enriquecedor y ojalá tuviéramos la oportunidad de estar trabajando más cada vez, con este tipo de personas que nos enseñan tal vez más de lo que nosotros les podemos enseñar a ellos. En general, hemos tratado de sacar adelante a los muchachos que nos han tocado y bueno, a veces desconocemos sobre estos temas que tienen que ver con ese tipo de atención, pero siempre buscamos alguna forma de llegar a ellos, creo que podemos trabajar y apoyarlos en lo que se pueda (profesor F).

Pues para mí fue un reto, porque nunca me había enfrentado a esto, en los 16 años que tengo aquí en la universidad, entonces, el estar buscando información, el estar con ella también preguntándole a ver cómo se dice esto para poderme comunicar con ella con el lenguaje de señas. Para mí fue un reto, no fue sencillo, pero bueno, ya lo pasamos (profesor G).

Fue todo un reto, la verdad, es la primera ocasión que me tocaba tener a un alumno con discapacidad (profesor H).

Se sensibiliza uno más, y se da uno cuenta, que, si ellos pueden avanzar y pueden lograr sus objetivos, los chicos y nosotros mismos podemos hacerlo cada vez mejor, entonces, nos hace más humanos, más solidarios, tenemos un gran compromiso como profesores (profesora J).

Pues para mí ha sido de alguna forma un reto, la satisfacción que hice lo más que yo podía o creía por esa persona, lo motiva a sacar lo mejor de él (profesora K). Fue satisfactoria sobre todo por ayudar, porque eran estudiantes a veces con mejores notas que los alumnos regulares, siempre sacaban la mejor calificación, pero no se las regalábamos, incluso Gaby que fue la última que tuve también, que es sordomuda, sacó la mejor calificación. Para mí es satisfactorio por el esfuerzo y la implicación que se mostraba en la materia y satisfacción para mí (profesora L).

#### 6.2.2.4.5. Apoyos escolares detectados por las compañeras de clase

Los apoyos escolares en la actitud social detectados por las compañeras de clase de estudiantes con discapacidad demuestran la solidaridad y el apoyo que tienen todos los compañeros y compañeras y el profesorado. La información se muestra en la Matriz 20.

#### Matriz 20

*Apoyos escolares detectados por las compañeras de clase*

Ítem	Variables	Veces	Categoría
¿Cómo percibes la actitud de sus otros compañeros y compañeras?	Inclusión por compañeros y compañeras de clase	1	Actitud social
¿Cómo percibes la actitud de sus profesores y profesoras?	Inclusión por el profesorado	2	

Fuente: elaboración propia.

#### Narraciones asociadas con las variables:

##### Inclusión por compañeros y compañeras de clase

Respecto a las actitudes y apoyos de las y los compañeros de clase, se mencionó:

Hay a veces que ya estamos en clase y apenas viene llegando Ángel, entonces uno se sale y le ayuda, pero va a haber algún momento en que estaremos ocupados o afuera y cuando Ángel venga habrá haber una situación donde diga “no, no puedo por aquí” ¿y cómo le va a hacer? Bueno nos toca clases en el laboratorio

de Biología que esa hasta allá. Son bastantes escalones y la maestra les dice “me pueden ayudar” y ayudan a Ángel a subir y a bajar, pero en una de esas a lo mejor le pasa algo. Los que nos juntamos con él lo ayudamos por eso, porque quiere sobresalir (compañera A).

Todos le echan la mano cuando un profe no sabe que tiene discapacidad, dicen presente por ella o cosas así. Todos lo entienden. Todos la tratan bien (compañera B).

### **Inclusión por el profesorado**

El apoyo constante de los profesores y profesoras de clase, es sin duda un soporte para estudiantes con discapacidad:

Si la ayudan, ella va y les pregunta, no les pregunta directamente por su problema, pero si tiene alguna duda va y ya le explican, va con su libreta y le apuntan para que entienda y ya la maestra debe explicarle más. Ella usa lenguaje de señas para comunicarse (compañera B).

De los estudiantes con discapacidad se detectaron barreras escolares tales como la discriminación que han sentido de parte de los compañeros y compañeras de clase y como necesidad expresaron la importancia de no sentirse juzgados; pero también se identificaron apoyos escolares por los 3 sujetos que formaron parte del estudio como la inclusión por el profesorado, personal directivo, personal administrativo, compañeros y compañeras de clase.

Las y los estudiantes con discapacidad superan las barreras para permanecer en la universidad con la solidaridad del personal que labora en la UAT. Las y los compañeros de clase siempre han brindado el apoyo para trasladar al estudiantado con discapacidad física en la escuela y en general ayudan en las actividades a todo el alumnado en condición de discapacidad (incluyendo la comunicación); el profesorado y el personal administrativo siempre mantienen una actitud de empatía.

Hallazgos, categorías de análisis surgidas en el caso:

#### **6.2.2.5. Apoyo externo**

La categoría del apoyo externo que se presenta como un soporte escolar no fue considerada desde el inicio del estudio, resultó un hallazgo y se relaciona con los apoyos que recibe el estudiantado con discapacidad de forma externa a la universidad; tales como la familia, las amistades, el apoyo de otros profesores y profesoras y el apoyo del gobierno estatal. En seguida, se detalla la información proporcionada por 3 sujetos de la investigación.

### 6.2.2.5.1. Apoyos escolares detectados por el estudiantado con discapacidad

Los apoyos externos que mencionaron las y los estudiantes con discapacidad se describen en la Matriz 21.

#### Matriz 21

*Apoyos escolares detectados por estudiantes con discapacidad*

Ítem	Variables	Veces	Categoría
¿Quién te ayuda? (traslado a la escuela) ¿Cómo percibes el apoyo económico de tu familia (u otras personas) para tu educación? (abuelos, tíos, entre otros) ¿Cómo y con quién realizas tus tareas?	La familia	9	Apoyo externo
	Otro personal docente	1	
	Apoyo de gobierno estatal	3	

Fuente: elaboración propia.

Narraciones asociadas con las variables:

#### La familia

El apoyo de la familia para trasladarse a la escuela, realizar las tareas y tener sustento económico es primordial para las y los estudiantes con discapacidad, así lo comentaron:

Mi papá me transporta en su carro, dice que hay apoyo de transporte por parte de gobierno, pero que no son eficientes con sus horarios (estudiante A).

Mi papá me lleva a la escuela en el carro, me ayuda a bajar el andador y me acompaña hasta el salón, a veces me deja en la macetita y ya me vengo yo solita utilizando las rampas hasta que llego al salón. Mi mamá me ayuda en la casa a hacer tareas (estudiante B).

Mi abuelo me lleva a la torre nueva y de ahí tomo el micro que me trae a la escuela, me vengo en micro todos los días lo agarro como a las 6:20 para llegar a la escuela (estudiante C).

Mi papá es el que me trae a la escuela, porque tiene un taxi, me dice “si quieres que te lleve tienes que levantarte temprano”. Cuando entro más tarde me vengo en el micro (estudiante E).

Soy apoyado por mi mamá que es la que se encarga de traerme todas las mañanas, viene y me deja hasta aquí, hasta la universidad, hasta el salón de

clases [...] Mi mamá es la que se encarga de estarme leyendo cuando son libros o algo así. Cuando me llegan encargar una tarea yo me encargo de buscar la información y después lo escribo en Braille y mi mamá se encarga de traducirlo, o sea, le pone letra normal para que puedan entenderlo. A mí me enseñó el Braille una maestra cuando entré a la primaria. Ella acababa de aprenderlo (estudiante F).

Sí ella me apoya económicamente, pero mi papá me da un ingreso mensual también, ellos están separados, pero él manda mensualmente algo de dinero para la manutención y la comida (estudiante G).

Mi mamá me trae en la mañana y yo me voy saliendo de la facultad, me trae en su auto y yo me voy en micro. Me apoya mi abuelo materno, él es el que me da para las inscripciones (estudiante H).

Mamá y papá (estudiante I).

En las mañanas a veces me trae mi mamá, a veces pasan por mí o a veces me voy sola (estudiante J).

### **Otro personal docente**

El estudiante con discapacidad visual requirió apoyo de los docentes para que le ayudaran a leer el examen de ingreso a la universidad:

Yo ocupaba que alguien me estuviera leyendo en el examen y ya yo me encargaba de ir respondiendo, yo les decía qué opción creía que era la correcta. Las personas que me ayudaron fueron dos maestras que me habían dado clase en la secundaria yo les pedí de favor que vinieran a apoyarme en eso, antes pedí permiso para poderlas traer (estudiante F).

### **Apoyo del gobierno estatal**

Algunas y algunos estudiantes reciben apoyo del DIF Tamaulipas para solventar gastos relacionados con su discapacidad, al respecto comentaron:

Tengo apoyo del DIF de Ciudad Victoria, mediante una beca (estudiante F).

Apoyo de cheque por gobierno -interpretado por lo que mencionó con señas- (estudiante I).

Cuando se le preguntó al estudiante con discapacidad auditiva, cómo le hacía para comprar los aparatos auditivos, él respondió:

El DIF de Tamaulipas (estudiante H).

### 6.2.2.5.2. Apoyos escolares detectados por el profesorado

El apoyo de amistades externas a la UAT de estudiantes con discapacidad y el de la familia, según señaló el profesorado, ha sido fundamental para el estudiantado con discapacidad. La información se muestra en la Matriz 22.

#### Matriz 22

*Apoyos escolares detectados por el profesorado*

Ítem	Variables	Veces	Categoría
¿Cómo es el trabajo en el aula con las y los estudiantes con discapacidad? ¿Qué actividades y técnicas utiliza?	Amistades	2	Apoyo externo
¿Cómo le proporciona el material de la clase?			
¿Cómo lo integra a la dinámica grupal?			
¿Cómo lo evalúa?	Familia	5	

Fuente: elaboración propia.

Narraciones asociadas con las variables:

#### Amistades

Cuando se abordó el tema del trabajo en el aula (actividades, tareas, comunicación, entre otros) con el profesorado, ellos señalaron que las y los mismos estudiantes con discapacidad se hacían acompañar por amistades para solventar alguna dificultad:

Sí tenían, por lo regular una persona que les servía de intermediario, pero a veces no, a veces no siempre venía (profesor F).

Traía a una amiga y la amiga de alguna manera hacia la traducción (profesora H).

#### Familia

Las y los profesores también comentaron que la familia es una parte fundamental en la educación de estudiantes con discapacidad:

Debo decirte que, en una materia, una de las alumnas logró terminar su carrera, buena alumna, claro, es de mucha ayuda que los familiares les ayuden, por ejemplo, esta persona leía los labios, y se alcanzaba a comunicarse sí podía medio hablar. (profesor A).

Al único que yo he visto que viene, la recoge, la trae es el papá; mamá no, no la conozco no la ubico, no la he visto, papá es el que la trae, la lleva (profesora B).

Bueno, en el caso de los que yo tuve, tuve un hombre y una mujer; la mujer tenía una hermana quien era la que la apoyaba, más no sé si, si estaba asignada por



parte de la escuela o no, pero era su hermana, y a veces había otra persona que también los apoyaba. (profesor F).

Otras ocasiones tienen que venir por ellos para su traslado, los que no pueden trasladarse ellos solos, entonces les ayuda mucho su familia, aquí la familia tiene mucho también que ver, el apoyo de la familia que les proporcione, por eso es por lo que pueden salir con mayor facilidad (profesora J).

Pero sí supe del acercamiento de la madre, que ella desde un principio que entró a la universidad explicó la situación del muchacho y que de alguna manera ella también se evocaba a buscar a los maestros para que de alguna forma nosotros entendiéramos el autismo del muchacho, tenía un problema en la cuestión de su escritura que era a veces difícil de entender, pero en la cuestión de hablarlo todo era perfecto, entonces enfocado ya el muchacho no tenía problema (profesora K).

### 6.2.2.5.3. Apoyos escolares detectados por las compañeras de clase

Una compañera de clase mencionó que los padres de familia son quienes ayudan al estudiantado con discapacidad a llegar a la escuela. La información se muestra en la Matriz 23.

#### Matriz 23

*Apoyos escolares detectados por las compañeras de clase*

Ítem	VARIABLES	Veces	Categoría
¿Quién le ayuda para llegar a la escuela?	Familia	1	Apoyo externo

Fuente: elaboración propia.

Narraciones asociadas con las variables:

#### Familia

Al respecto se señaló:

Su papá lo deja del lado donde están las oficinas o sea en la dirección (compañera A).

En resumen, la familia resultó ser uno de los apoyos relevantes para el estudiantado con discapacidad, tanto en el proceso del traslado hacia la institución y al recogerlos a la salida; para efectuar las tareas en casa, leyéndoles o ayudándoles a buscar información. Y, los otros apoyos recibidos son por parte del gobierno estatal a través de becas económicas o donaciones de aparatos según el tipo de discapacidad; las amistades y otro personal docente.

### 6.2.2.6. Estrategias de aprendizaje propias

Estrategias propias de aprendizaje propias es otra categoría que resultó como un hallazgo en la investigación. El estudiantado con discapacidad hace uso de la tecnología para poder aplicar estrategias de aprendizaje dentro del salón de clase como la regleta y punzón, la computadora y el correo electrónico y además aplican sus propias técnicas para estudiar. Enseguida se presenta la información que mencionaron las y los estudiantes con discapacidad como un soporte escolar.

#### 6.2.2.6.1. Apoyos escolares detectados por el estudiantado con discapacidad

La información que mencionó el estudiantado con discapacidad se detalla en la Matriz 24

#### Matriz 24

*Apoyos escolares detectados por estudiantes con discapacidad*

Ítem	Variables	Veces	Categoría
¿Cómo son tus hábitos de estudio? ¿Qué estrategias utilizas para aprender?	Técnicas de estudio	3	Estrategias de aprendizaje propias
	Regleta y punzón	1	
	Computadora y correo electrónico	1	

Fuente: elaboración propia.

Narraciones asociadas con las variables:

#### Técnicas de estudio

Cuando se les preguntó sobre sus hábitos de estudio, respondieron:

Resumen de proyecto (estudiante I).

Cuando estudio transcribo las cosas para aprender, a veces grabo y uso audífonos, nada más estoy escuchando (estudiante H).

Yo realmente no soy una persona que estudia, yo siento que lo que aprendí en clases es lo que se queda, pero para poder estudiar tengo que releer varias veces las cosas y tiene que haber un completo silencio porque yo no me concentro con ruido (estudiante G).

## **Regleta y punzón**

Al preguntar sobre sus estrategias para aprender, el estudiante con discapacidad visual manifestó:

Mis estrategias serían que cuando un maestro está anotando en el pizarrón, o sea como yo no veo, ocupo que alguien este dictándome lo que están apuntando en el pizarrón dentro del salón de clase. Yo trato de tomar mis propias notas y en eso me baso para estudiar cuando tengo que hacer algún examen, yo tengo una regleta y un punzón que es con la que escribo en Braille, ocupo hojas opalina, pongo la hoja aquí adentro y después con el punzón voy haciendo las letras, en esto sí me tardo un poquito, porque como es más lento en lo que escribo las letras y explica el profesor trato de ir lo más rápido posible para que no se me pase tanto (estudiante F).

## **Computadora y correo electrónico**

Específicamente la estudiante que presenta sordera mencionó:

Veo en la computadora y en el salón no escucho, ella me ayuda a copiar los textos. La de cómputo la maestra me envía su correo de la actividad para hacer mi trabajo (estudiante I).

En suma, las estrategias propias que el estudiantado con discapacidad ha ido desarrollando para adaptarse a las clases, se destacan los repasos, releer, grabar y escuchar grabaciones; otros han tenido apoyo de otras personas quienes les dictan lo que se escribe en el pizarrón o bien el uso de regleta y punzón para escribir en Braille, aunque esto es lento en clase.

### **6.2.2.7. Conocimiento de la discapacidad, inclusión y equidad educativa**

Otra categoría no considerada desde el inicio del estudio se relaciona con la falta de conocimiento sobre la discapacidad, la inclusión y la equidad educativa. En esta categoría también fueron identificadas un conjunto de necesidades escolares por parte del estudiantado con discapacidad y como barreras escolares por parte del profesorado de la universidad.

#### **6.2.2.7.1. Necesidades detectadas por estudiantes con discapacidad**

El estudiantado planteó un conjunto de necesidades derivadas del desconocimiento de la discapacidad, la inclusión y equidad educativa. La información se presenta en la Matriz 25.

## Matriz 25

*Necesidades detectadas por estudiantes con discapacidad*

Ítem	Variables	Veces	Categoría
¿Qué consideras que hace falta para lograr tu inclusión plena en la escuela? ¿Qué necesitas?	Conocimiento de los tipos y tratamientos de las discapacidades	2	Conocimiento de la discapacidad, inclusión y equidad educativa
	Conocimiento sobre inclusión y equidad educativa	7	

Fuente: elaboración propia.

Narraciones asociadas con las variables:

### **Conocimiento de los tipos y tratamientos de las discapacidades.**

Sobre el de la discapacidad, el estudiantado señaló:

Que haya un poquito más de conocimiento sobre lo que es la discapacidad, los tipos de discapacidad que existen y cómo se tratan, porque por ejemplo yo puedo decir que tengo parálisis cerebral y muchos piensan que la parálisis cerebral sólo lo tienen las personas que están en sillas de ruedas que no se pueden mover que tienen sus músculos muy rígidos y que no hablan, que están como retrasaditos o algo así y es como yo no estoy así es otro tipo por así decirlo, es un nivel menos grave, entonces que se conozca para que haya esa concientización y nos podamos desenvolver más. A veces no saben cómo ayudarme o me ayudan de más, porque inclusive puede ser esa otra cuestión de que o no ayudan de manera suficiente como debe de ser o nos ayudan de más y pues tampoco es eso. Y es por jeraquía primero del que está a cargo de la institución y luego el personal que labora aquí y terminando con los alumnos y no nada más para personas sin discapacidad, sino también para nosotros porque inclusive puede haber personas como yo, que no conozcan como es su discapacidad o cómo es la discapacidad de otro compañero y se dejen llevar por lo que se crea o se vea yo creo que es en general (estudiante B).

Creo que nos hace falta una materia que hable sobre salud emocional, yo creo que independientemente de la carrera que uno esté estudiando, la salud emocional es algo muy importante, no sabemos cuántos alumnos hay allá

afuera que tienen ansiedad o depresión y los directivos no se preocupan, a veces necesita uno acercarse primero, en mi caso todos los maestros están apoyándome, pero porque yo tuve la fuerza para poder salir y pedir ayuda y porque los maestros me conocían de ser una buena alumna y ellos sí se preocuparon, pero sí nos hace falta una materia que nos hable sobre la salud emocional, porque es muy importante (estudiante G).

### **Conocimiento sobre inclusión y equidad educativa**

Las y los estudiantes con discapacidad señalaron que hace falta información sobre la inclusión y la equidad en la universidad:

Yo creo que hace falta que vengan a informar, que vengan a dar pláticas ya sea a los maestros y alumnos, porque si dicen que deben de incluirlos y no excluirlos y no hacen nada para poner de ejemplo (estudiante C).

Hace falta un poco de información, esta escuela tiene una característica de darle el apoyo a todas las personas sea o no una persona con discapacidad y eso motiva (estudiante D).

Los maestros deben de estar enterados de la educación inclusiva, los alumnos como que no saben qué es la educación especial o que hablen de las personas con discapacidad, en lo que tengo yo aquí no han venido hablar de eso (estudiante C).

Los maestros no saben, solo el semestre pasado me puse al frente para poner mejor atención y escuchar bien, a veces uso un aparato (estudiante E).

Que no juzguen, porque así me hacían a mí anteriormente mi grupo, me juzgaban sin conocerme y es lo único (estudiante J).

Así también, algunos de ellos no consideran que necesiten apoyo adicional, lo que es considerado como falta de conocimiento sobre la equidad educativa:

Yo prefiero no recibir ningún trato especial, o sea pasa tu primero, o sea yo siempre me he sabido valer por mí misma y no es de que me sienta con alguna discapacidad por lo mismo de que puedo entrar a cualquier lugar, o sea puedo hacer todo, puedo comer yo sola, me puedo servir yo sola y pues siento que estoy bien. Soy derecha no tengo ningún problema porque siempre me enseñaron hacer todo, ya estoy acostumbrada cuando tengo la mano derecha ocupada pues no sé cómo pero me las doy yo sola para poder ocupar el otro brazo para poder hacer otras cosas (estudiante C).

Yo siento que no necesito mucho apoyo (estudiante E).

### 6.2.2.7.2. Barreras escolares detectadas por el profesorado de estudiantes con discapacidad

El profesorado hace referencia también al desconocimiento que tienen respecto a la discapacidad, la inclusión y la equidad educativa. La información se muestra en la Matriz 26.

#### Matriz 26

*Barreras escolares detectadas por el profesorado*

Ítem	Variables	Veces	Categoría
¿Conoce los tipos de discapacidad?	Conocimiento de los tipos y tratamientos de las discapacidades	7	Falta de conocimiento de la discapacidad, inclusión y equidad educativa
¿Cómo es el trabajo en el aula con las y los estudiantes con discapacidad? ¿Qué actividades y técnicas utiliza?	Conocimiento de la inclusión y equidad educativa	4	
¿Cómo le proporciona el material de la clase?			
¿Cómo lo integra a la dinámica grupal?			
¿Cómo lo evalúa?			

Fuente: elaboración propia.

Narraciones asociadas con las variables:

#### Conocimiento de los tipos y tratamientos de las discapacidades

No todo el profesorado conoce con exactitud los diferentes tipos de discapacidad, ellos señalaron que:

Bueno, a lo mejor no sé toda la clasificación completa, pero la visual, la auditiva, la física, son las más comunes, aquí se les pregunta a los muchachos cuando ingresan a la facultad si sufren algún tipo de discapacidad y aparte se nos informa (profesor A).

Bueno ahora sí que son los físicos, bueno entraría la cuestión de la motricidad, tenemos la cuestión de que hay personas que pudiesen tener la cuestión de la vista, del oído, pues a lo mejor de repente también un coeficiente menor que al que normalmente se pudiera estar manejando en alguno de los jóvenes (profesora B).

Pues algunos, o sea motoras, visual, auditiva, verdad, que de alguna manera pueden presentar algunos jóvenes inclusive algunos, ¿cómo se le puede llamar?, pues déficit de atención (profesora C).

Literalmente no sé si esté en lo cierto, pero hay discapacidades físicas como tal que puede ser en cuestión de movilidad, cuestión de sentidos visuales que también está presente la cuestión de alguna carencia inclusive en cuestiones de aprendizajes diferenciados más lentos. Y están lo que son por algún accidente, alguna situación temporal o por alguna enfermedad, digamos alguna cuestión de riñones que llegan a traer sus bolsas y que tienen la necesidad de salir a hacer lo que les toque hacer dependiendo de lo que les recomiende el médico, tiempos, situaciones de ese tipo (profesora D).

La discapacidad presenta diferentes tipos, discapacidades físicas, discapacidades intelectuales, mentales, discapacidades temporales, discapacidades permanentes, eso es lo que yo conozco (profesor F).

Pues yo no puedo decir que el autismo sea una discapacidad, pero, por ejemplo, una discapacidad se puede decir una ceguera eso sí puedo decir que es una discapacidad, pero el autismo son niños muy inteligentes, nada más que el entorno lo perciben diferente, así lo tengo yo entendido, el autismo a diferencia de una discapacidad como una sordera verdad, una ceguera, etcétera (profesora K).

No, no los conozco, pero los alumnos que he tenido, por ejemplo, los alumnos que son sordomudos esos sí los he tenido (profesora L).

### **Conocimiento de la inclusión y equidad educativa**

Cuando se les preguntó cómo era el trabajo en el aula con estudiantes con discapacidad, las y los profesores contestaron:

Bueno, para empezar creo que también influye mucho el tipo de materia que el muchacho esté tomando, lamentablemente hay unas materias que se prestan más a poder utilizar técnicas o algunas herramientas para poder apoyarlos en lo que se refiere a gestionar el conocimiento y hay otras materias que se complican un poquito más porque no sé, las matemáticas, por ejemplo, en lo personal, siempre como las personas que tuve, he tenido tres personas con discapacidad, eran sordomudas, en este caso, siempre te dicen o las recomendación que nos han dado es que tienes que hablarles, dirigirte a ellos, hablar pausadamente para que puedan comprenderte, sin embargo, a veces por la misma dinámica de la clase, a veces en ocasiones pierdes un poquito el estarle dando la clase a una sola persona, porque al final de cuentas hay una igualdad, entonces, quieren ser tratados con igualdad, y bueno uno hace un esfuerzo por apoyarles o les explicas, les apuntas cuando van a preguntarte, o vas y te acercas a ellos si tienen alguna duda que te la escriban en el cuaderno y tú se las respondes, eso me ha funcionado. Bueno en mis materias, bueno así soy en todas las materias, son dos exámenes, lo que es tareas que se les pide y lo que es un trabajo final. El examen

es escrito, o sea, bueno es práctico vaya, es un ejercicio que tienen que resolver, se los escribes, les das una hoja, ellos tienen que estar frente una computadora y hacer una codificación, tienen que hacer un programa, ¿sí?, entonces también es un poquito de lógica y a veces si se batalla, se estuvo batallando con ellos, porque obviamente es como las matemáticas, es complicado (profesor A).

Pues ahora sí, yo de verdad trato de verlos y tratarlos de igual manera no darles una situación de diferencia entre uno y otro a lo mejor así poder apoyarlo el poder brindarle un poco más de confianza porque siento yo que de repente estas personas tratan a sentirse menos a no integrarse. La verdad que dijeras yo utilicé algo especial para ella no, ¿por qué? Porque la chica es muy aplicada muy ordenada muy responsable en cuestión de que ella requiera un trato especial (profesora B).

Es una situación nueva, no teníamos o no tenemos aún las herramientas que nos permitan interactuar con diferentes tipos de problemáticas que tienen que ver con discapacidad, entonces, lo que como docente hacemos, pues es tratar de establecer una comunicación por los métodos que ellos tienen disponibles, por ejemplo, la escritura, o con la ayuda de otras personas que les hacen llegar las indicaciones que damos proporcionándoles materiales de lectura para que ellos tengan acceso a lo que no tienen por los medios de la vía oral o auditivo, o ese tipo de canales, sin embargo las actividades no se diferenciaban mucho con respecto a los demás, en mi caso, no hacía yo una diferencia entre lo que tenía que entregar el trabajo el muchacho con una discapacidad de ese tipo, tal vez en cierta tolerancia en los tiempos y esa cuestión pero no, no diferenciaba mucho, porque al final de cuentas tratábamos de llegar, o trataba en mi caso de llegar a ellos y que entendiera lo que se estaba solicitando, si era un poco más flexible, pero no, no hacía gran diferencia (profesor F).

Bueno, no, eh, la clase era igual para todos, la situaciones en cuanto a estructura de que de repente nos integrábamos por equipo, se tenía que integrar en un equipo, yo creo que aquí de alguna manera los alumnos entienden que de alguna forma tenían que adaptarse a la forma de ser, porque realmente el muchacho no se iba a adaptar a la forma de ser de ellos, entonces, respetaban su forma y nosotros por ejemplo cuando a él le tocó a lo mejor algún tema o sea el muchacho sí lo aprendía, porque el chavo era inteligente, o sea no tenía ningún problema de conducta, a lo mejor no socializaba, y realmente a lo mejor la clase no era como para andar socializando sino para aprender una materia y el chavo no tenía ningún problema en este aspecto, estudiaba lo que tenía que estudiar y lo exponía. Los evaluó igual, igual que todos (profesora K).



En la categoría identificada como conocimiento de la discapacidad, inclusión y equidad educativa, hay una coincidencia entre los sujetos bajo estudio sobre el escaso conocimiento del tema de inclusión y equidad educativa. Destaca en este sentido el desconocimiento sobre los tipos y tratamiento de los tipos de discapacidad, y el desconocimiento en general sobre los temas de inclusión y equidad educativa, tanto del profesorado de la universidad, como en el mismo estudiantado con discapacidad.

### 6.2.2.8. No se fortalece de manera integral la inclusión y la equidad educativa

La alineación de todos los actores dentro de la universidad para fortalecer la inclusión y la equidad educativa también fue una barrera escolar mencionada por el profesorado universitario según sus experiencias con el estudiantado con discapacidad.

#### 6.2.2.8.1. Barreras escolares detectadas por el profesorado de estudiantes con discapacidad

Las y los profesores reflexionaron que hace falta capacitación y práctica sobre la inclusión educativa, consideraron también que hace falta trabajar de manera integral. La información se detalla en la Matriz 27.

#### Matriz 27

*Barreras escolares detectadas por el profesorado*

Ítem	VARIABLES	Veces	Categoría
¿Qué experiencia le ha dejado al tratar con este segmento de la población?	Falta capacitación y práctica por parte de la institución sobre inclusión educativa	4	No se fortalece de manera integral la inclusión y la equidad educativa
¿Qué considera que hace falta para lograr la inclusión plena de estudiantes con discapacidad en la universidad?			
¿Qué nos podría decir de las políticas de la UAT acerca de la inclusión y la equidad? ¿Usted cree que se interesen? ¿Dónde lo percibe? (eventos, autoridades, entre otros)			

Fuente: elaboración propia.

Narraciones asociadas con las variables:

### **Falta capacitación y práctica por parte de la institución sobre inclusión educativa**

El profesorado mencionó:

¿Qué me ha dejado?, pues bueno, que nos hace falta trabajar mucho, tanto nosotros como docentes, tanto la universidad proporcionándonos de estos cursos o esta preparación para que estas personas puedan terminar su carrera. Sí he visto, sí existen, algunas facilidades para este tipo de personas, pero básicamente en lo que es cuestión física, si hay rampas, para que los muchachos puedan ingresar aquellos que tienen silla de ruedas, en algunos salones o algunas áreas se han colocado este tipo de letreros que tiene el lenguaje Braille, para que los muchachos puedan leer, pero siento sin embargo que todavía nos falta mucho en lo que es la capacitación de docentes, puedes tener el salón el aula equipada pero si el docente no sabe utilizar esos medios no lo va a lograr (profesor A).

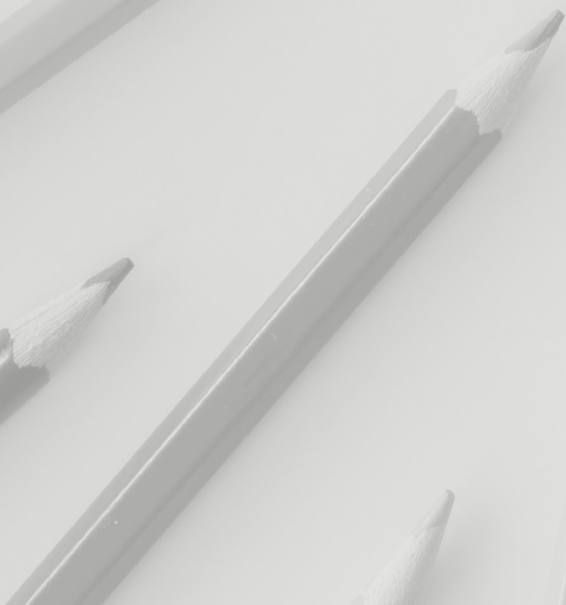
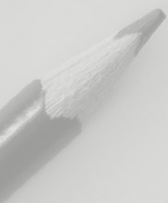
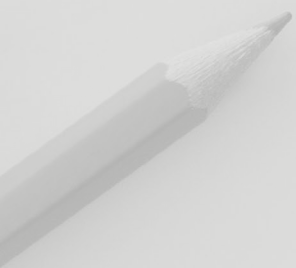
Tal cual de una manera integral estos aspectos no los tengo todos integrados, tengo información como tal de lo que es discapacidad, hay talleres inclusive ha habido situaciones vivenciales que nos han hecho reflexionar al respecto y que me los he apropiado y que esto me ha servido para tener presente la necesidad diferente de los demás que están en esta circunstancia digamos discapacidad y por el otro lado la situación de inclusión, pues obviamente son alumnos de nuestra universidad y el mismo término te lo está diciendo deben de estar dentro de esta dinámica sin una cuestión de menos precio de carga adicional, sin una cuestión de que bueno lo paso para evitar una serie de situaciones, yo siento que estamos en un proceso de poder ver estos elementos integrados de manera natural pudiésemos decir que los vemos aislados, a veces los hacemos a veces no los hacemos, a veces los mismos espacios no se presentan para poder concretar algunas de las acciones que pudiese marcarnos la misma institución si inclusión, equidad, pero para desplazarse no se puede hacer, entonces ya no es tan inclusivo tan equitativo, en cuanto a los tratos sí pero, ¿en qué momento pudiésemos tener esos ejercicios de realmente consolidar esa interacción y fortalecer esa interacción?, porque existe pero no está fortalecida, existe pero no se ha formalizado como que entendemos que están las cosas las damos sobreentendidas pero no nos cercioramos si realmente están o no están (profesora D).

Yo creo que darnos más cursos a los maestros, darnos un poco más de herramientas para poder tratar este tipo de alumnos especiales, porque te digo sí se están dando los cursos de lenguas de señas, pero es muy poco, y no solo este tipo de cursos, otro, porque tenemos que aprender a tratar a personas con

diferentes capacidades, porque no solo es diferentes capacidades físicas, nos van a llegar si es que ya lo hay otro tipo de discapacidades, entonces sí siento que falta un poco más de cursos, pero sobre todo como impartir una cátedra para ellos. Y saber qué maestros y cómo darles, a lo mejor si un curso para nosotros los maestros para cómo tratarles, cómo darles las clases (profesora G).

Bueno la experiencia que me ha dejado, es que necesito yo tener iniciativa propia como docente, para capacitarme por ejemplo en el lenguaje de señas, porque la inclusión también inicia por nosotros verdad, nosotros como docentes tenemos que tener esas habilidades porque no sabemos en qué momento vamos a tener que tratar con personas que tengan ciertas, pues no limitaciones, sino que son capacidades que no tenemos, por ejemplo ¿quiénes vemos normalmente?, ¿quiénes escuchamos bien?, verdad, entonces también es la voluntad del docente, pero también la institución, creo o considero que debe de abrir más espacios para que los docentes seamos capaces de abordar todas esas temáticas (profesor F).

En esta categoría, nuevamente se destaca la importancia de la capacitación de los actores universitarios, no solo los que están directamente involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje como el estudiantado y el profesorado, sino también las autoridades académicas de las facultades y de las dependencias académicas de la administración central; por lo tanto, hay una falta de integración de la inclusión y equidad institucional.



## Capítulo VII

# Generación del modelo para la inclusión y equidad educativa en la UAT

A partir de las narrativas de las experiencias del estudiantado con discapacidad en la universidad, se pudieron detectar las barreras escolares a las que ellos se han enfrentado y la forma en que las han superado. Esta información fue comparada con la obtenida del profesorado, de las compañeras de clase, y de la investigadora. También se presentan las necesidades que ellos de viva voz señalaron para lograr su plena inclusión en la universidad. Las matrices 28, 29 y 30 concentran la información.

### Matriz 28

#### *Barreras escolares en la universidad*

Estudiantes con discapacidad	Profesorado	Compañeras de clase	Investigadora
Accesibilidad			
Circulaciones y rutas	Circulaciones y rutas	Circulaciones y rutas	Circulaciones y rutas
Puertas de acceso			Puertas de acceso
Aulas	Aulas		Aulas
Laboratorios y talleres			
Biblioteca			
Cafetería			
Sanitarios			
Bebederos			

Estudiantes con discapacidad	Profesorado	Compañeras de clase	Investigadora
	Cajones de estacionamiento		
	Información y comunicación		
	Tecnología		
	Estructura académica		
Currículo	Currículo		
Formación del profesorado	Formación del profesorado	Formación del profesorado	
	Calendario escolar		
	Normas y reglamentos		
	Capacitaciones		
	Actitud social		
Discriminación por compañeros y compañeras de clase			
	Conocimiento de la discapacidad, inclusión y equidad educativa		
	Conocimiento de los tipos y tratamientos de las discapacidades		
	Conocimiento de la inclusión y equidad educativa		
	No se fortalece de manera integral la inclusión y la equidad educativa		
	Falta de capacitación y práctica por parte de la institución sobre inclusión educativa		

Fuente: elaboración propia.

Las barreras encontradas en la accesibilidad como las circulaciones y rutas, las puertas de acceso y las aulas también fueron detectadas por el profesorado y las compañeras de clase, así como por las observaciones realizadas por la investigadora. Las diferencias

estuvieron en función de los cajones de estacionamiento, de la accesibilidad en la información y comunicación y en la tecnología detectados por el profesorado.

Lo que corresponde a las barreras en la estructura académica, el currículum es un aspecto que también surgió con el profesorado y la formación del profesorado, surgió con los 3 sujetos de la investigación. Las diferencias están relacionadas con las barreras en el calendario de clase y las normas y los reglamentos, y las capacidades mencionadas el profesorado.

En la barrera de actitud social solo se encontró el aspecto de la discriminación en las y los estudiantes con discapacidad.

Los hallazgos relacionados con las barreras fueron detectados en la información proporcionada por el profesorado, encontrando que se destaca la falta de conocimiento acerca del tema de la discapacidad, la inclusión y equidad educativa y la falta de sensibilización y de estrategias operativas para manejar la inclusión y la equidad en la universidad.

## Matriz 29

### *Apoyos para la inclusión en la universidad*

Estudiantes con discapacidad	Profesorado	Compañeras de clase	Investigadora
Actitud personal			
Actitud positiva	Actitud positiva	Actitud positiva	Actitud positiva
Actitud social			
Inclusión por compañeros y compañeras de clase	Inclusión por compañeros y compañeras de clase	Inclusión por compañeros y compañeras de clase	Inclusión por compañeros y compañeras de clase
Inclusión por el profesorado	Inclusión por el profesorado	Inclusión por el profesorado	
Inclusión por el personal directivo			
Inclusión por personal administrativo			
Estructura académica			
Becas y CoDis	Adaptaciones curriculares		
	Apoyo entre el profesorado		

Estudiantes con discapacidad	Profesorado	Compañeras de clase	Investigadora
Apoyo externo			
Familia	Familia	Familia	Familia
Otro personal docente			
Apoyo de gobierno estatal			
Amistades			
Estrategias de aprendizaje propias			
Técnicas de estudio			
Regleta y punzón			
Computadora y correo electrónico			

Fuente: elaboración propia.

El apoyo de actitud positiva en la categoría de actitud personal del mismo estudiante con discapacidad se detectó también con las compañeras de clase, el profesorado y por la investigadora. En la categoría de actitud social, la inclusión que hacen los compañeros y compañeras de clase y el profesorado fue detectada por el estudiantado con discapacidad, las compañeras de clase, el profesorado y la investigadora. La inclusión del personal directivo y administrativo, lo mencionó el estudiantado con discapacidad.

Los hallazgos encontrados en la categoría de estructura académica fueron las adaptaciones curriculares y el apoyo entre el profesorado, identificados por las y los profesores de la UAT. Otro de los hallazgos estuvo en función de la categoría de apoyo externo relacionada con el soporte de la familia, esta fue detectada en los tres sujetos investigativos y por la investigadora; el apoyo de otro personal docente y el apoyo del gobierno del estado descubierta también por el estudiantado con discapacidad; y el apoyo de las amistades, detectada por el profesorado. Finalmente, otro hallazgo muy interesante fue el de la categoría de estrategias de aprendizaje propias que se divisó en el mismo estudiantado con discapacidad y que se relacionó con sus técnicas de estudio, el uso de una regleta y punzón y el uso de la computadora y el correo electrónico.



### Matriz 30

*Necesidades para la inclusión en la universidad*

Estudiantes con discapacidad	Profesorado	Compañeras de clase	Investigadora
Accesibilidad			
Lugares de descanso			
Área para cambiarse			
Rampas			
Estructura académica			
Periodo de adaptación			
Apoyo de lectura			
Un intérprete			
Actitud Social			
No juzgar			
Conocimiento de la discapacidad, inclusión y equidad educativa			
Conocimiento de los tipos y tratamientos de las discapacidades			
Conocimiento sobre inclusión y equidad educativa			

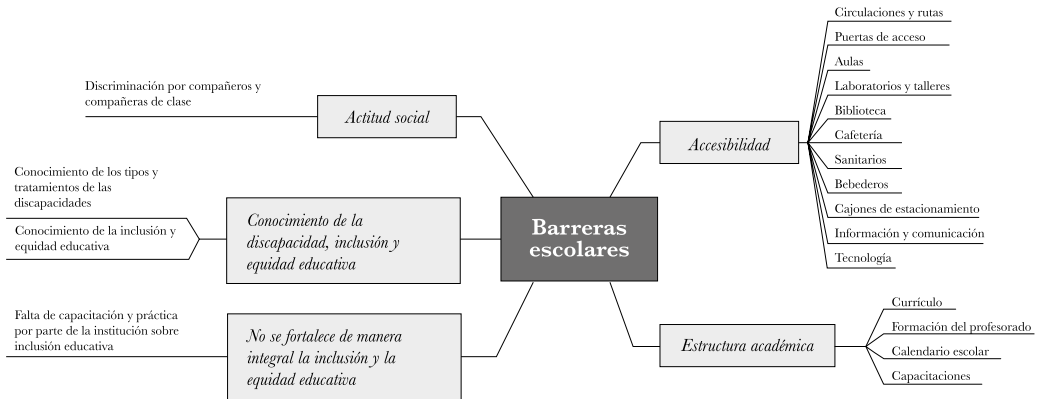
Fuente: elaboración propia.

En el caso del estudiantado con discapacidad, ellos de viva voz señalaron lo que necesitan para lograr su plena inclusión en la universidad y que está relacionado con la accesibilidad.

Una vez realizadas las comparaciones (similitudes y diferencias) de los datos obtenidos en cada etapa de la investigación, se pudo realizar una asociación general de las barreras, apoyos y necesidades para la inclusión del estudiantado con discapacidad. La información se muestra en los siguientes mapas conceptuales.

## Mapa conceptual 1

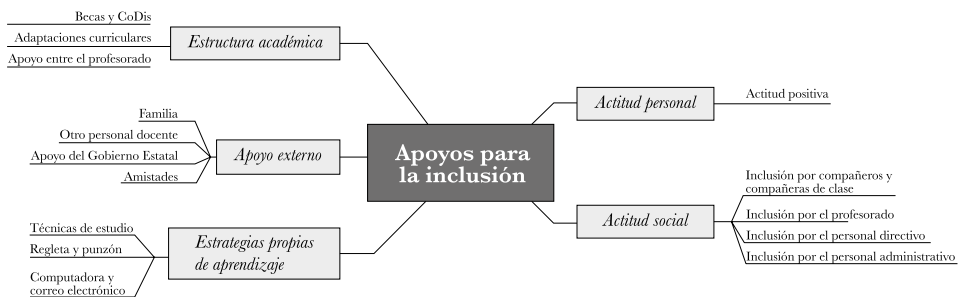
### Barreras escolares



Fuente: elaboración propia.

## Mapa conceptual 2

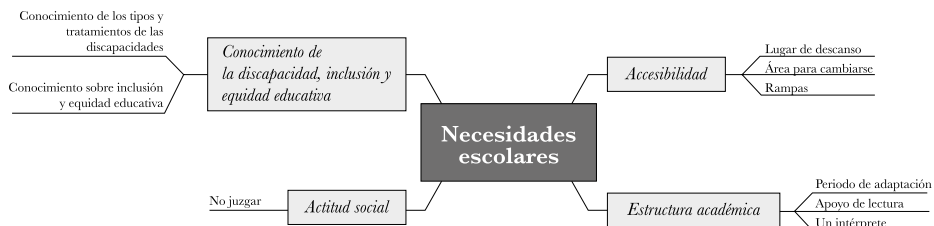
### Apoyos para la inclusión



Fuente: elaboración propia.

## Mapa conceptual 3

### Necesidades del estudiantado con discapacidad



Fuente: elaboración propia.

Estos resultados sirvieron de base para inferir y generar las explicaciones teóricas necesarias para fundamentar un modelo de inclusión en la universidad.

## 7.1. Teoría sustantiva

Este capítulo detalla los elementos que integran el modelo y que encuentran su fundamento en la teoría generada y propuesta a partir de los resultados, nombrada *discapacidad y universidad una inclusión inacabada* debido a la falta de condiciones adecuadas en la implementación de la educación inclusiva y equitativa, y con ella, denotar que lo inacabado deviene por la falta de atención de aquellas necesidades planteadas e identificadas en el proceso de la investigación, porque la inclusión no solo se logra con el acceso educativo sino al favorecer la permanencia y el egreso escolar del estudiantado.

La conformación de una teoría que fundamente los elementos del modelo de inclusión y equidad educativa, se derivó de las relaciones y asociaciones generales encontradas entre las opiniones de estudiantes con discapacidad, compañeras de los estudiantes y del profesorado.

Cuando se habla de barreras escolares se debe ir más allá de los aspectos de accesibilidad (Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011; SEP, 2012b; SEP, 2019; ONU, 2006) tales como los mecanismos de circulación y rutas de acceso en la institución, en las aulas, laboratorios, talleres, cafetería, sanitarios, bebederos, bibliotecas, entre otros; tanto en el interior de las facultades y/o unidades académicas, como en los accesos a la llegada de las mismas instalaciones; o bien de las barreras escolares provenientes de la estructura académica (ANUIES y SEP, 2002; Arnaz, 1981; ONU, 2006; SEP, 2019) como lo es el currículo rígido, la formación del profesorado, el calendario escolar, las normas y los reglamentos; o del aspecto de la discriminación en la actitud social (ONU, 2006). Es necesario integrar variables relevantes como la falta de conocimiento de la discapacidad, inclusión y la equidad y los mecanismos de fortalecimiento para fomentar y activar la inclusión y la equidad educativa.

Otro aspecto en el tema de la inclusión y la equidad se refiere a los apoyos para superar las barreras escolares en la universidad, como los aspectos motivacionales o emocionales y sociales (Cabrera et al., 2022), de los sujetos que forman parte de una institución educativa. También se identificaron en el transcurso de la investigación otro conjunto de apoyos que en el transcurso de la investigación surgieron y que no habían sido considerados y ellos son: el apoyo externo a la institución educativa, entre los que destacan la familia, el gobierno estatal, las amistades y profesorado externo; las estrategias de aprendizaje propias del estudiantado con discapacidad que hacen referencia a técnicas de estudio, instrumentos para la escritura como la regleta y

punzón, y al uso de las computadoras y el correo electrónico, esto es, la incorporación de las tecnologías y, en algunos casos, de tecnologías especializadas para estudiantes con distintos tipos de discapacidad; y finalmente el soporte académico a través del profesorado, al realizar adaptaciones curriculares para el proceso de impartición de cátedra y de la comunicación que tienen con otros docentes para conocer las estrategias para dar seguimiento al trabajo individualizado de algunos y algunas estudiantes con discapacidad.

Finalmente, desde la misma voz de los sujetos con discapacidad, surgieron variables para lograr la inclusión educativa que tampoco habían sido consideradas en las categorías de la investigación: en la accesibilidad, se descubrieron los lugares de descanso y un área para cambiarse; dentro de la estructura académica, se detectó un periodo de adaptación, el apoyo para la lectura y el apoyo de un intérprete; en la actitud social, el aspecto de no hacer un juicio antes de conocer a la persona; y para terminar la falta de conocimiento de discapacidad, inclusión y equidad educativa, donde las y los estudiantes con discapacidad manifestaron la falta de conocimiento y de información.

Con lo anterior se detallan algunos de los elementos mínimos a considerarse en el tema de inclusión y la equidad educativa, producto de los sujetos que viven la discapacidad de forma protagónica en su cuerpo o mente, o bien porque la han vivido a través de experiencias como compañeros o compañeras de clase o bien como personal docente.

Lo interesante en este proceso de investigación, fue el hecho que independientemente del papel que cada sujeto investigado tuvo en este estudio, coincidieron en los rasgos distintivos que favorecerían la inclusión y la equidad educativa integral. A partir de la modalidad cualitativa y a través de la teoría fundamentada se logró obtener las explicaciones teóricas de la realidad que viven las y los estudiantes con discapacidad en la Universidad Autónoma de Tamaulipas como parte sustancial del proceso de inclusión y equidad educativa.

La teoría generada y propuesta a partir de los resultados es nombrada *discapacidad y universidad una inclusión inacabada* debido a la falta de condiciones adecuadas en la implementación de la educación inclusiva y equitativa en la universidad. Con esta teoría se explica la susceptibilidad de la inclusión y equidad desde las experiencias y vivencias de estudiantes con discapacidad en el entorno universitario.

Lo inacabado se nombra porque hace falta un cambio en los planes, programas, procesos y métodos; hace falta accesibilidad física, de información y comunicación, y tecnológica; hace falta conocimiento sobre la discapacidad, inclusión y equidad, hace falta fortalecer la implementación de la inclusión y la

equidad en toda la universidad; en otras palabras, el proceso del cambio hacia el posicionamiento claro sobre la inclusión y la equidad educativa en el acceso, permanencia y logro educativo en la UAT no ha sido acabado.

Y como lo han mencionado los organismos internacionales como la UNESCO (2017; 2020), la inclusión y la equidad no se trata de asegurar únicamente el acceso a la educación, sino también de brindar los espacios al aprendizaje y la pedagogía necesaria que permitan a las y los estudiantes un progreso escolar.

López (2005) revela que, en los espacios educativos, los indicadores de igualdad y equidad pueden explorarse en cuatro ámbitos principales: al acceso, la permanencia, las condiciones de aprendizaje, y los resultados educativos; Echeita y Ainscow (2011) mencionan que la inclusión es un proceso que requiere mejoras continuas que se hacen a través del tiempo, y que la tarea principal es identificar y eliminar barreras y definir políticas y prácticas inclusivas; así también Ainscow (2012) menciona que es necesario transformar las aulas ordinarias para ampliar sus capacidades y atender a la diversidad del alumnado.

Con lo anterior, se requiere una transformación multidimensional para adaptarse a las necesidades de los estudiantes, se requieren conocimientos, cambios en las conductas de todos los actores del proceso educativo y de las acciones en general de la institución educativa (Huberman, 1973).

## **7.2. Hacia un modelo de inclusión y equidad educativa**

Los casos de las y los estudiantes con discapacidad en la UAT reflejan un ejemplo de superación personal que va más allá de un desafío académico para centrarse en un futuro social incluyente donde existan oportunidades para todas las personas independientemente de sus características físicas y condiciones específicas.

La labor que lleva a cabo la UAT favorece la aceptación social en la mayor parte de la población, del estudiantado con discapacidad quienes son apoyados por la comunidad universitaria, principalmente por sus compañeros y compañeras de clase quienes conviven la mayor parte del tiempo con ellos; las actitudes positivas del profesorado y del personal directivo ha motivado su participación académica; así mismo los apoyos que han recibido por parte de la administración central, como las becas, han contribuido en el acceso a su educación; pero definitivamente la actitud positiva del mismo estudiantado con discapacidad ha sido el factor principal para permanecer en la institución educativa.

Aunado a lo anterior, el apoyo de la familia y de las amistades ha coadyuvado en el logro educativo de las y los estudiantes con discapacidad; esto nos remonta a Aristóteles (1991) que destaca la cualidad eminente social del ser humano a quien le es imperativo vincularse con sus semejantes para la consecución de sus

finés individuales y grupales y que la vida en sociedad debe ofrecer las condiciones mínimas para su realización. Las relaciones sociales son parte fundamental para el estudiantado con discapacidad sin el apoyo de la sociedad les sería imposible desarrollarse como persona y de forma profesional; la familia por sus lazos son el principal motor de motivación, traslado y ayuda en los trabajos y tareas, tal vez sin su apoyo las y los estudiantes con discapacidad no hubieran accedido a una educación de nivel superior.

Al hablar de las barreras escolares descubiertas se deduce que la universidad ha sido incluyente al aceptar a estudiantes con discapacidad en las aulas; sin embargo, en los procesos de tránsito y permanencia y logro educativos existen brechas educativas que impiden la inclusión plena del estudiantado discapacidad. La inclusión educativa se ha visto como un concepto limitado y no como una medida transformadora universal y con una visión más amplia para responder a la diversidad de estudiantes.

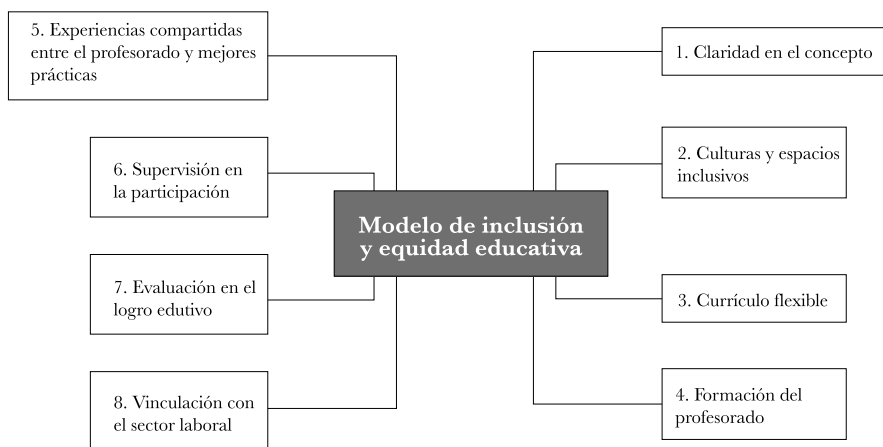
Es conveniente realizar cambios prácticos en la labor docente, en el conocimiento de la inclusión y la equidad, en las actitudes y comportamientos, en la accesibilidad física, de información y comunicación, y tecnológica, y en la incorporación de estrategias para que se lleve a cabo una transformación multidimensional que involucre el acceso, la permanencia y el logro educativos de todo el estudiantado en la universidad.

Por lo tanto, se requiere el diseño de una política educativa para mejorar las oportunidades de aprendizaje de las y los estudiantes con discapacidad y garantizar el derecho a la educación inclusiva y equitativa en la UAT.

Por ello, se considera a la UAT como un terreno fértil para implementar un modelo educativo de inclusión y equidad holístico a través de las experiencias de estudiantes con discapacidad. El gráfico siguiente sintetiza la propuesta de los elementos para el modelo de inclusión y equidad educativa. Los elementos del modelo se caracterizan en la Figura 11.

**Figura 11**

*Modelo educativo de inclusión y equidad*



Fuente: elaboración propia.

Para lograr intervenir en los ocho elementos que fueron identificados como básicos en el modelo educativo de inclusión y equidad educativa, se proponen una serie de estrategias y actividades encadenadas para implementarse en la UAT:

1. Para la claridad en el concepto se plantea:
  - a. Crear una Unidad de Inclusión y Equidad Educativa (UIEE), con la finalidad de representar oficialmente el área dedicada a la educación inclusiva y equitativa en la UAT y como un órgano clave de la política de inclusión y equidad en la universidad, como en el caso de la Universidad Técnica de Manabí en Ecuador (De la Herrán et al., 2016).
  - b. Diseñar lineamientos normativos para darle significancia y orden a la política de inclusión y equidad.
  - c. Celebrar conferencias, seminarios, coloquios, foros y congresos sobre los tipos de discapacidad, inclusión y equidad educativa hacia toda la comunidad universitaria.
  - d. Obtener valoraciones médicas del estudiantado con discapacidad durante su ingreso a la universidad, con el objetivo de conocer sus prescripciones médicas y detectar sus necesidades.
  - e. Destinar recursos económicos para beneficiar al estudiantado potencialmente vulnerable (UNESCO, 2017; 2020).

Nota: La UIEE sería administrada por la rectoría a través de la Secretaría Académica y reglamentada por la Defensoría de los Derechos Universitarios.

2. Para las culturas y espacios inclusivos se plantea:
  - a. Trabajar con las normas y especificaciones de la infraestructura física para construir espacios accesibles (circulaciones y rutas, puertas de acceso, aulas, sanitarios, bebederos, cafeterías, laboratorios, bibliotecas, auditorios, entre otros) (Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011; ONU, 2006; SEP, 2012b; SEP, 2019).
  - b. Trabajar con recursos tecnológicos para diseñar materiales accesibles, como por ejemplo traducciones al Sistema Braille, videos subtitolados, audio libros, entre otros. Así mismo contar con tecnología de asistencia como lectores de pantalla o *software* de reconocimiento de voz (ONU, 2006), en cada una de las facultades o unidades académicas de la UAT.
  - c. Contar con un portal universitario web accesible de acuerdo con los *Lineamientos Generales de Accesibilidad a Servicios de Telecomunicaciones para los Usuarios con Discapacidad* (2016) y el estándar W3C (W3C, 2019).
  - d. Crear brigadas de apoyo formadas por alumnado y profesorado voluntario para acompañar a estudiantes con mayores dificultades en cada una de las facultades o unidades académicas, como en el caso de la Universidad Técnica de Manabí en Ecuador (De la Herrán et al., 2016).
  - e. Continuar con las campañas de sensibilización hacia la comunidad universitaria y fortalecer los valores inclusivos y equitativos (UNESCO, 2017; 2020).
3. Para el currículo flexible se plantea:
  - a. Adaptar los reglamentos de los programas educativos para considerar los tiempos en las tareas y actividades, los horarios, los porcentajes de asistencia, las condiciones y las formas de las evaluaciones parciales y finales, días de recuperación en el calendario escolar y otras especificaciones de acuerdo con las necesidades y derechos del estudiantado con discapacidad y otro alumnado vulnerable (Echeita y Ainscow, 2011; Pedroza, 2000).
  - b. Considerar el número máximo de estudiantes en las aulas.
  - c. Considerar el uso de las plataformas tecnológicas educativas para compensar las limitaciones de los estudiantes con discapacidad y que funcionen como medios de comunicación y colaboración (Cabero y Córdoba, 2009).
4. Para la formación del profesorado se plantea:
  - a. Capacitación de las y los profesores dirigida hacia la implementación de estrategias bajo principios de diseños universales para favorecer



la diversidad de aprendizajes de las y los estudiantes; de tal manera que puedan trabajar bajo su propio ritmo y a su manera, dentro de un marco común de objetivos y actividades (Centro de Tecnología Especial Aplicada [CAST], 2011; ONU, 2006; UNESCO, 2017; UNESCO, 2020).

- b. Capacitación del profesorado sobre adaptaciones curriculares (Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011; ONU, 2006).
  - c. Capacitación del profesorado sobre los tipos de capacidad y cómo se tratan.
  - d. Capacitación del profesorado sobre currículum flexible (Pedroza, 2000).
  - e. Capacitación del profesorado sobre la atención a la diversidad (ONU, 2008).
  - f. Capacitación del profesorado sobre tecnología de asistencia (Carpio, 2012; ONU, 2006; Restrepo et al., 2012)
  - g. Capacitación del profesorado sobre el Sistema Braille, Lengua de Señas Mexicana (ONU, 2006).
5. Para lograr experiencias compartidas entre el profesorado y mejores prácticas se propone:
- a. Reuniones académicas, mesas de trabajo o talleres por semestre entre el profesorado, profesionales de la educación e investigadores e investigadoras, locales, nacionales e internacionales.
  - b. Contar con evidencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación.
  - c. Crear alianzas con los padres de familia y crear redes de conocimiento con grupos de la sociedad (fundaciones, asociaciones civiles, entre otros) (UNESCO, 2017; 2020).
  - d. Colaborar con otras escuelas para fortalecer la capacidad del modelo educativo.
6. Para la supervisión en la participación de estudiantes con discapacidad y otro estudiantado vulnerable, se propone:
- a. El diseño de un comité supervisor.
7. Para la evaluación del logro educativo de estudiantes con discapacidad y otro estudiantado vulnerable, se propone:
- a. El diseño de un comité evaluador.
8. Para la vinculación con el sector laboral, se propone:
- a. Establecer estrategias con las organizaciones públicas y privadas para relacionar a los estudiantes con discapacidad con trabajos, prácticas

profesionales, pasantías y servicio social relacionados a sus campos de estudio.

Para poner en práctica el modelo de inclusión y equidad en la UAT, se requerirá la participación y organización de cada una de las secretarías que conforman la estructura de la universidad.

Con dicho modelo se pretende garantizar el derecho a una educación inclusiva y equitativa de todas las personas sin importar su condición o características físicas.

### **Algunas reflexiones**

Con relación a las investigaciones planteadas anteriormente se identifica la presencia de elementos que concuerdan con los resultados de esta investigación.

En *La inclusión en la Educación Superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad* (Salinas et al., 2013) existe una concordancia en las barreras escolares con la falta de conocimiento de la discapacidad y el currículo rígido; en los apoyos para la inclusión de estudiantes con discapacidad hay una relación con la actitud personal, la actitud social y con las estrategias de estudio.

En *Génesis de una Universidad Inclusiva en Ecuador: La Universidad Técnica de Manabí* (De la Herrán et al., 2016), los resultados concuerdan con el objetivo de esta investigación; es decir con el avance de producir una política de inclusión en la universidad que incluya la formación del profesorado para la enseñanza inclusiva y la accesibilidad.

En *Vivencias de los estudiantes con discapacidad en el contexto de una universidad pública mexicana* (Cruz et al., 2016), los resultados muestran una similitud de las barreras escolares de las y los estudiantes con discapacidad como lo es el currículo, la accesibilidad en los espacios educativos y los baños y la formación del profesorado; en cuanto a los apoyos para su inclusión se coincide en la actitud positiva del estudiantado con discapacidad, sus técnicas de estudio, la actitud de apoyo de sus compañeros y compañeras, y con el apoyo de la familia.

En *Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: Estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México* (Vilchis y Arriaga, 2018), también existe una concordancia con las barreras escolares tales como la accesibilidad física y tecnológica y el currículo; en cuanto a los apoyos para la inclusión se encontró similitud con el apoyo de sus compañeros y compañeras de clase y el apoyo de la familia.

En *La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos Universidades Públicas Mexicanas* (Pérez, 2019), concurre del mismo modo una similitud en las barreras

escolares con los aspectos del currículo durante la permanencia y egreso de las y los estudiantes con discapacidad en la universidad.

En *Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: percepciones del profesorado* (Perera et al., 2022), existe una similitud de los resultados con referencia al desconocimiento de las prácticas y estrategias educativas por parte del profesorado para atender los procesos de enseñanza aprendizaje con el estudiantado con discapacidad.

*Percepciones del estudiantado universitario de pedagogía sobre la discapacidad e inclusión educativa en Honduras* (Nones-Budde et al., 2023), igualmente muestra una semejanza con los resultados de la investigación en cuanto a la actitud positiva que demuestran los compañeros de clase con el estudiantado con discapacidad, en las barreras físicas enfrentadas por el alumnado en situación de discapacidad, y en la falta de formación docente en la temática de discapacidad.

Aunque preexisten políticas educativas para la inclusión y la equidad en el nivel superior, debe asumirse el carácter multidimensional en el acceso, la permanencia y en logro educativo de los grupos vulnerables. La inclusión se ha concebido como una línea de acción dentro de la política solo para permitir el acceso de todas las personas al sistema educativo y no como acciones para transformar las estructuras académicas para atender las necesidades educativas de todas las personas y lograr con ello la excelencia de la educación (Fuentes, 2006).



## Capítulo VIII

# Perspectivas de inclusión y equidad educativa

Una de las primeras acciones para lograr el compromiso con la inclusión y la equidad en la educación es reconocer que las barreras que enfrenta el estudiantado se derivan de las propias formas de organización, dinámicas de enseñanza, espacios de aprendizaje y formas de evaluación en los sistemas educativos (UNESCO, 2017; 2020).

En el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación celebrado en Cali, Colombia durante el 2019, se reconoció la urgencia de proporcionar una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todo el estudiantado desde los primeros años hasta la escolarización obligatoria, la educación técnica y profesional, la educación superior y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Aquí se reafirmó el compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas y el Marco de Acción de Educación 2030. Además, se hizo un llamado a los gobiernos y a la comunidad internacional para respaldar y priorizar las políticas y prácticas de educación inclusiva, y a trabajar juntos para coadyuvar y ampliar la oferta, argumentando que la educación inclusiva es crucial para que todas las personas tengan acceso a la educación (UNESCO, 2019b; 2020).

### ¿Qué ocurrió durante la pandemia?

La crisis de COVID-19 expuso y cristalizó las debilidades y las barreras de los sistemas educativos en todo el mundo para proporcionar una educación equitativa, inclusiva y de calidad. Lo anterior, amplió las brechas educativas de los grupos vulnerables en la educación de todos los niveles educativos.

Dentro del marco social y económico algunos de los mecanismos que contribuyen a la desigualdad y a la exclusión son

universales, en tanto que otros elementos son específicos. Ante esta situación, la inclusión en la educación no es solo un resultado, sino que también se trata de un proceso con medidas y prácticas que comprenden la diversidad y crean un sentido de pertenencia, fundado en la idea de que cada persona tiene valor y un potencial, los cuales deben ser respetados (UNESCO, 2020). Este proceso hace fracasar al estudiantado, como en el caso de la pandemia de COVID-19, donde se tuvo que migrar a una educación virtual sin una pedagogía orientada a satisfacer las necesidades de los grupos vulnerables.

### ¿Qué se necesita en una educación inclusiva?

La planificación de las escuelas y las aulas inclusivas necesitan recursos y apoyo adecuados, adaptaciones de los planes de estudios, capacitación del profesorado, elaboración de materiales de enseñanza y aprendizaje apropiados y pertinentes; como se reflejó en los resultados de la investigación.

La UNESCO (2020) considerando las raíces de los obstáculos y el vasto alcance de las situaciones relacionadas con la inclusión, hace 10 recomendaciones ante esta última década de acción para lograr el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y cumplir el compromiso de una educación inclusiva, equitativa y de calidad:

1. Perfeccionar la comprensión de la educación inclusiva: ésta debería incluir a todos las y los estudiantes, con independencia a su identidad, antecedentes, situaciones o capacidades.
2. Gobernar la financiación de las personas que se quedan sin estudiar: no hay inclusión verdadera mientras millones de personas no acceden a la educación.
3. Compartir competencias especializadas y recursos humanos y materiales para tratar la diversidad: es la única manera de mantener una transición hacia la inclusión. En muchos casos, alcanzar la inclusión es un problema de gestión.
4. Desarrollar una consulta explicativa con las comunidades y los padres: la inclusión no se puede imponer desde los altos niveles, sino que debe involucrarse a todas las personas.
5. Lograr la inclusión social: la cooperación entre los ministerios, sectores e instancias gubernamentales para determinar las necesidades, el intercambio de información y la elaboración de programas.
6. El gobierno debe tomar el liderazgo y mantener el diálogo con las organizaciones no gubernamentales para que la prestación de servicios educativos dé lugar a la inclusión, cumpla las normas y se ajuste a la política nacional, y no duplique los servicios ni compita por fondos limitados.

7. Utilizar el diseño universal: todas las personas deberían aprender con el mismo plan de estudios flexible, pertinente y accesible, donde se reconozca la diversidad y se responda a las necesidades del estudiantado.
8. Preparar, empoderar y motivar a la fuerza laboral de la educación: el profesorado necesita formación sobre la inclusión.
9. Reunir datos sobre y para la inclusión con atención y respeto: evitar el etiquetado estigmatizante y los estereotipos.
10. Aprender de las experiencias: la inclusión supone alejarse de la discriminación y los prejuicios, y acercarse a un futuro que puede adaptarse a diversos contextos y realidades. No se puede imponer el ritmo ni la orientación precisa de esta transición, pero mucho se puede aprender del intercambio de experiencias a través de las redes de docentes, foros nacionales y las plataformas regionales y mundiales.

En este contexto y de acuerdo con las perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050, el ecosistema educativo deberá estar planteado desde el cambio social, la calidad de vida, el cuidado del medio ambiente y el desarrollo de la tecnología con los siguientes componentes (UNESCO, 2021a):

### **Inclusión con calidad, educación para todos y todas**

Se espera que la educación sea asequible para todas las personas, y guiada por los principios de justicia social como el acceso a los recursos, la participación, la diversidad, la inclusión y los derechos humanos. Del mismo modo, una educación que proporcione experiencias de alto nivel y servicios de apoyo para preparar a estudiantes ante las realidades futuras.

### **El estudiantado al centro**

Construir un modelo de aprendizaje flexible que responda a las capacidades, intereses y necesidades del estudiantado. Además, es importante que la educación superior sienta sus bases en la sociedad, la naturaleza y el bienestar para que forme a estudiantes con pensamiento crítico, con empatía y con valores. Con el estudiantado al centro se pretende cultivar una ciudadanía responsable y sostenible.

### **Organización del conocimiento**

La diversificación de los modelos educativos será fundamental. Se requieren intensificar los esfuerzos del sector educativo para que la conectividad y el conocimiento sean accesibles desde cualquier lugar, ya que se demandan múltiples modalidades para que el aprendizaje esté en todas partes y se pueda producir en cualquier momento. En este punto, los procesos de enseñanza y aprendizaje solicitarán no un docente tradicional

sino un docente innovador con una diversidad de formas de enseñar, apoyados con planes de estudio mejorados con las nuevas tecnologías y los desarrollos tecnológicos como la inteligencia artificial y los macrodatos, y la investigación.

### **La conexión a múltiples niveles**

La nueva misión de la educación superior implica reconectar con las sociedades locales, nacionales e internaciones, con el objetivo de servir las de forma inclusiva. La participación con otras instituciones de educación superior y entre investigadores y estudiantes seguirá siendo esencial a medida que este nivel educativo va perdiendo fronteras. El concepto de movilidad académica se hace presente y se abren nuevas posibilidades de los viajes transfronterizos para compartir conocimientos y colaborar entre sí.

Estas visiones de la educación superior y la prevalencia de las soluciones para mejorar la calidad de vida de las personas, proyecta una transformación sistemática y digital para avanzar hacia una educación inclusiva que contemple las diversas modalidades de la educación. Los nuevos avances científicos y tecnológicos que automatizan la traducción de libros y materiales didácticos, los laboratorios mejor equipados y la mejora de la interconectividad mundial, la accesibilidad en todas las infraestructuras, recursos físicos y electrónicos, pueden facilitar los esfuerzos necesarios para ampliar el acceso a la educación superior (*ibid*).

El mundo se ha comprometido con la educación inclusiva no por casualidad, sino porque es el cimiento de un sistema educativo de buena calidad que admite a cada niño o niña, joven y adulto aprender y desarrollar su potencial. Las situaciones de vulnerabilidad como el género, la edad, la ubicación, la pobreza, la discapacidad, el origen étnico, la indigeneidad, la lengua, la religión, la condición de migrante o desplazado, la orientación sexual, a identidad y expresión de género, el encarcelamiento, las creencias y las actitudes no deben ser motivo de discriminación contra nadie en la participación en la educación y su experiencia educativa; sino una oportunidad de transformar la educación para permitir que todas las personas tengan las mismas oportunidades (UNESCO, 2020).

### **La representación social**

Finalmente, desde la representación del nuevo contrato social de la educación se abren nuevas posibilidades para garantizar la inclusión y equidad, cooperación y solidaridad, responsabilidad colectiva e interconexión para alcanzar la calidad de la educación a la larga de toda la vida y crear propósitos comunes en donde todas las personas prosperen de forma conjunta. Esto implica (UNESCO, 2021b):



- Coordinación y sistematización de información que manejan distintas instancias institucionales relacionada con estudiantes en situación de violencia de sus derechos humanos a través de la exclusión, falta de equidad, violencia física o verbal, a fin de conocer el estatus o problemática de la universidad, dar seguimiento a las acciones, valorar el impacto y solución de esta y ver en que indicadores académicos impacta el resultado de las estrategias implementadas.
- Prevenir la violación de los derechos humanos de estudiantes a través de la inclusión de actividades en el plan de estudios (curricular o extracurricular).
- Capacitar al personal académico y administrativo de las instituciones educativas sobre la implementación de técnicas de aulas positivas (cambios pedagógicos).
- Incorporar a padres de familia a procesos de capacitación o emisión de informes sobre situaciones en los que se presente la violación de derechos de los estudiantes.
- Realizar actividades formativo-recreativas para favorecer la integración del estudiantado y desarrollo de conductas fundadas en valores.
- Entrenar a las y los jóvenes para comprender que las desigualdades basadas en diferencias sociales, habilidad física, edad y etnias son violatorias a los derechos humanos.



## Referencias

- Acosta, A. (2020). *La educación superior en la era de la 4T*. [https://www.researchgate.net/publication/346927064\\_La\\_educacion\\_superior\\_en\\_la\\_era\\_de\\_la\\_4T](https://www.researchgate.net/publication/346927064_La_educacion_superior_en_la_era_de_la_4T)
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2022). *Anuario Estadístico de la población escolar en educación superior. Ciclo escolar 2021-2022*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- \_\_\_\_\_. (2018). *Visión y acción 2030: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México 2017-18*. ANUIES.
- \_\_\_\_\_. (2019). *Anuario Estadístico de Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior*. ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y Secretaría de Educación Pública. (2002). *Manual para la Integración de las Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. ANUIES, SEP.
- Aristóteles (1991). *La Política*. Ed. Porrúa Hermanos.
- Arnaz, J. (1981). *La planificación curricular* (2da. ed.). Trillas.
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y el Banco Mundial. (2022). *Disability Inclusion and Accountability Framework Updated 2022*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/437451528442789278/pdf/Disability-inclusion-and-accountability-framework.pdf>
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y el Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. Grupo Banco Mundial.
- \_\_\_\_\_. (2014). *La inclusión social: clave de la prosperidad para todos*. El Banco Mundial.
- Cabero, J., y Córdoba M., (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Educación Inclusiva*, 2, 61-77, [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11296/Inclusion\\_educativa.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11296/Inclusion_educativa.pdf?sequence=2)
- Cabrera, I., Rodríguez, D. y Méndez, A. (2022). *Psicología social: Aspectos básicos*. Aula Magna Proyecto clave McGraw Hill.
- Campaña Mundial por la Educación. (2014). *Igualdad de Derechos Igualdad de Oportunidades. La educación inclusiva para niños con discapacidad*. Handicap International.
- Carpio, M. (2012). La tecnología asistiva como disciplina para la atención pedagógica de personas con discapacidad intelectual. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-27, <https://www.redalyc.org/pdf/447/44723437018.pdf>
- Centro de Tecnología Especial Aplicada. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. (Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013). <https://>

- emtic.educarex.es/images/articulos\_mila/DUA\_articulo/UDL\_Guidelines\_v2.0-full\_espanol.pdf
- Castellanos-Ramírez, J., y Carrasco, S. (2022). Educación Superior en México: los retos del gobierno presidencial en el periodo 2018-2024 en materia de cobertura. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(115), 394-413. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399570582007>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018). *Inclusión social, económica y política de las personas mayores*. <https://www.cepal.org/es/enfoques/inclusion-social-economica-politica-personas-mayores>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2020). *Informe Especial sobre el Estado que guarda el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en México*. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2020-09/IE-estado-educacion-ninez-discapacidad.pdf>
- Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos. (s.f.). *Glosario de Términos sobre Discapacidad*. [http://www.semar.gob.mx/derechos\\_humanos/glosario\\_terminos\\_discapacidad.pdf](http://www.semar.gob.mx/derechos_humanos/glosario_terminos_discapacidad.pdf)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2022). Última reforma DOF 18-11-2022. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Constitución Política de Tamaulipas. (2017). Última reforma aplicada P.O. Extraordinario del 1 de diciembre de 2017. <https://www.tamaulipas.gob.mx/cazaypesca/wp-content/uploads/sites/33/2018/01/constitucion-politica-del-estado-de-tamaulipas.pdf>
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2023). *Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores*. CONAHCYT. <https://conahcyt.mx/conahcyt-abreconvocatoria-para-reconocimiento-en-el-sistema-nacional-de-investigadoras-e-investigadores-2023/>
- Creswell, J. (2009). *RESEARCH DESIGN Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Cruz, A., Pantaleao E., Sobrinho R., Hora J. y Bazilatto, A. (2016). Vivencias de los estudiantes con discapacidad en el contexto de una Universidad pública mexicana. *Revista electrónica de Educación*, 10(3), 383-399. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991866>
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (3ª ed.). OPS.
- Domínguez, M. (2004). Equidad de género y diversidad en la educación colombiana. *Revista Electrónica de Educación y Psicología*, 2, 1-19. <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5205/2481>
- De la Herrán, A., Pinargote, M., y Véliz, V. (2016). Génesis de una Universidad Inclusiva en Ecuador: La Universidad Técnica de Manabí. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2), 167-194. [doi.org/10.35362/rie70266](https://doi.org/10.35362/rie70266)

- Degener, T. y Quinn, G. (2002). *A survey of international, comparative and regional disability law reform*. <https://dredf.org/news/publications/disability-rights-law-and-policy/a-survey-of-international-comparative-and-regional-disability-law-reform/>
- Echeita, G y Ainscow M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion\\_echeita\\_TEJUELO\\_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Narcea, S.A. de Ediciones
- Flores, L. (2010). Las personas discapacitadas como grupo vulnerable a la luz de la Constitución Mexicana. *Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C., IV* (26), 113-125. <http://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=293222980007>
- Fuentes, L. (2006). Género, equidad y ciudadanía: Análisis de las políticas educativas. *Nómadas*, 24, 22-35. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105116598003.pdf>
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine Transaction.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación, las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Huberman, A. (1973). *Understanding change in education. An introduction*. IBE-UNESCO.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2022). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021*. Comunicado de prensa núm. 709/22. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/ENAPE/ENAPE2021.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2021). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad (datos nacionales)*. Comunicado de prensa Núm. 713/21. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP\\_PersDiscap21.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_PersDiscap21.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2020). *Presentación de resultados. Tamaulipas. Censo de población y vivienda 2020*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020\\_pres\\_res\\_tamps.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_tamps.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2017). *La discapacidad en México, datos al 2014*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825094409.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825094409.pdf)
- \_\_\_\_\_. (INEGI, 2013a). *Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010*. INEGI.
- \_\_\_\_\_. (INEGI, 2013b). *Conociendo Tamaulipas*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/conociendo/TAMAULIPAS.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/conociendo/TAMAULIPAS.pdf)

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). *La educación especial en México*. [https://cdn.goconqr.com/uploads/media/pdf\\_media/15839075/04269efb-5d39-4c98-9396-2c48c6d6e37a.pdf](https://cdn.goconqr.com/uploads/media/pdf_media/15839075/04269efb-5d39-4c98-9396-2c48c6d6e37a.pdf)
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la UIGV.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2011). (DOF: 30/05/2011). [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011)
- Ley General de Educación Superior. (2021). (DOF: 20/04/2021). [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)
- Ley General de Educación. (2019). (DOF: 30/09/2019). [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019)
- Ley de educación para el Estado de Tamaulipas. (2019). (POE: 20/06/2019). <http://www.congresotamaulipas.gob.mx/LegislacionEstatal/LegislacionVigente/VerLey.asp?IdLey=24>
- Lineamientos Generales de Accesibilidad a Servicios de Telecomunicaciones para los Usuarios con Discapacidad. (2016). (DOF: 23/12/2016). [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5466859&fecha=23/12/2016](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5466859&fecha=23/12/2016)
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario social latinoamericano*. UNESCO-IPE.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1989). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn & Bacon.
- MAXQDA, Art Data Analysis. (2019). *Software para análisis de datos cualitativos*. <http://www.maxqda.com/open-source-software>.
- Mella, O. (2003). *Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales y Educación*. Primus.
- Mejía, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Unidad de Postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Naciones Unidas. (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Nones-Budde, I., Fonseca-Aguiriano, Á., Vásquez-Herrera, J. y Paz-Maldonado, E. (2023). Percepciones del estudiantado universitario de Pedagogía sobre la discapacidad e inclusión educativa en Honduras. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 119-134. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15234>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2007). *Diez pasos hacia la equidad en la educación*. <http://www.oecd.org/education/school/40043349.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. OMS. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42407/9241545429.pdf?sequence=1>
- \_\_\_\_\_. (2001). *The International Classification of Functioning, Disability and Health*. OMS. <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429.pdf?sequence=1>

- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2021a). *Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior*. [https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/11/Pathways-to-2050-and-beyond\\_ESP-1.pdf](https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/11/Pathways-to-2050-and-beyond_ESP-1.pdf).
- \_\_\_\_\_. (2021b). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato para la educación*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)
- \_\_\_\_\_. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos y todas si excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- \_\_\_\_\_. (2019a). *Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2018)*. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/>
- \_\_\_\_\_. (2019b). *Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa)
- \_\_\_\_\_. (2018). *III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- \_\_\_\_\_. (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE*. UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Educación 2030*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, Oficina Internacional de Educación. (2009). *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia Etxea. (2005). *La educación como derecho humano* [Archivo PDF]. [https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Educacion\\_Derecho\\_Humano.pdf](https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Educacion_Derecho_Humano.pdf)
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.

- Pedroza, R. (2000). El currículo flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades. Publicaciones ANUIES. [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista117\\_S4A1ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista117_S4A1ES.pdf)
- Perera, V., Melero, N., y Moríña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación Inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 27(93), 433-454. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000200433&script=sci\\_arttext&tlng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000200433&script=sci_arttext&tlng=es)
- Pérez, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos Universidades públicas mexicanas”. *Innovación Educativa*, 19 (79), 145-170. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-79/La-inclusion-de-los-estudiantes-con-discapacidad-en-dos-universidades.pdf>
- Plan Estatal de Desarrollo 2023-2028. (2023). Gobierno del Estado de Tamaulipas. <https://po.tamaulipas.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/cxlviii-Ext.-No.7-310323.pdf>
- Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. (2019). Gobierno de México <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/abr/20190430-XVIII-1.pdf>
- Plan de Desarrollo Institucional 2022-2025. (2022). Universidad Autónoma de Tamaulipas. <https://www.uat.edu.mx/acerca-de/PDI>
- Real Academia Española. (s.f.). Inclusión (definición 1). *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 03 de septiembre de 2021, de <https://dle.rae.es/inclusi%C3%B3n>
- \_\_\_\_\_. (s.f.). Inclusión (definición, 2). *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 3 de septiembre de 2021, de <https://dle.rae.es/inclusi%C3%B3n>
- \_\_\_\_\_. (s.f.). Reglamento (definición, 1). *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 3 de septiembre de 2021, de <https://dle.rae.es/reglamento?m=form>
- \_\_\_\_\_. (s.f.). Norma (definición, 1). *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 3 de septiembre de 2021, de <https://dle.rae.es/norma?m=form>
- \_\_\_\_\_. (s.f.). Equidad (definición 5). *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 3 de septiembre de 2021, de <https://dle.rae.es/equidad?m=form>
- Red de Derechos Humanos y Educación Superior. (2014). *Derechos Humanos de los Grupos Vulnerables*. Des.
- Restrepo, F., González, B., Cárdenas A., Bedoya C., Preciado, Y., Córdova, M., Bengochea, L., Gutiérrez, J., Motz, R., Premuda, P., Varela, C., Mesa, M., Miranda, M., Miñán, A., Argueta, R., Águila, O. y Piedra, N. (2012). *Tecnología de apoyo a la Educación Superior de personas con discapacidad*. Actas del IV Congreso Internacional ATICA 2012 - Loja (Ecuador). [http://www.esvial.org/wp-content/files/Atica2012\\_pp31-46.pdf](http://www.esvial.org/wp-content/files/Atica2012_pp31-46.pdf)
- Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019. (2019). DOF ACUERDO número 04/02/19. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019)



- Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M. y Hojas, A. (2013). La inclusión en la Educación Superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie63a05.pdf>
- Santos J., Cunha K., Adamy E., Backes M., Leite J. y Sousa F. (2018). Data analysis: comparison between the different methodological perspectives of the Grounded Theory. *Rev Esc Enferm USP*, 52, e03303. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2017021803303>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Morada.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Secretaría de Educación de Tamaulipas (2017). *Modelo Educativo Capítulo Tamaulipas*. <http://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2017/08/met-2017.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Boletín SEP No. 206*. Recuperado el 28 de agosto de 2022 de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-206-mas-de-29-millones-de-alumnos-de-educacion-basica-media-superior-y-normales-inician-ciclo-escolar-2022-2023-sep?idiom=es>
- \_\_\_\_\_. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. [https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia\\_Educacion\\_Inclusiva.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2017). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa Ciclo Escolar 2016-2017*. <http://www.snie.sep.gob.mx/Estadistica.html>
- \_\_\_\_\_. (2012a). *La educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena*. SEP.
- \_\_\_\_\_. (2012b). *Normas de Accesibilidad del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa*. SEP.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC*. SEP.
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento: aprende a crear y validar instrumentos como un experto*. [http://www.cua.uam.mx/pdfs/coplavi/s\\_p/doc\\_ng/validacion-de-instrumentos-de-medicion.pdf](http://www.cua.uam.mx/pdfs/coplavi/s_p/doc_ng/validacion-de-instrumentos-de-medicion.pdf)
- Vilchis, V. y Arriaga, J. (2018). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: Estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista de Educación*, 42(1). <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>
- Yapu, M. e Iñiguez, E. (2009). *Grupos focales sus antecedentes, fundamentos y prácticas*. Universidad PIEB.
- W3C. (2019). Sobre el W3C. <http://w3c.es/Consortio>



*Política de inclusión y equidad educativa desde la perspectiva del  
modelo social de la discapacidad* de Jeny Haideé Espinosa Barajas,  
Dora María Lladó Lárraga fue  
publicado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y  
Editorial Fontamara en noviembre de 2023. La revisión y diseño editorial  
correspondieron al Consejo de Publicaciones UAT.

Las políticas de ampliación de la cobertura de la educación superior tuvieron un fuerte impulso en el transcurso del siglo XXI. En este lapso se han creado más de quinientas instituciones públicas de educación superior considerando las universidades tecnológicas, las politécnicas, las multiculturales, así como las pertenecientes al sistema Benito Juárez de reciente establecimiento.

Pero detrás de estos datos hay miles de historias. El libro que el lector tiene en sus manos se refiere a la inclusión de personas con discapacidad en el contexto de la educación superior; un tema de gran complejidad, pues al estigma social y a la consecuente marginación, se suman diversas barreras tanto provenientes de políticas gubernamentales ineficaces como de sistemas escolares impreparados. Aquellas por desdoblarse en programas fragmentados y estos por incompetentes para apoyar institucionalmente a personas de este sector de la población. Los planteles escolares no solamente están faltos de una adecuada infraestructura, sino que tampoco están preparados con la flexibilidad curricular adecuada ni con profesorado entrenado para la inclusión; es más, ni siquiera externan una actitud favorable hacia este tema.

ISBN UAT: 978-607-8888-23-8

ISBN Editorial Fontamara: 978-607-736-839-7

