

# INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

---

**Avances y retos en el contexto universitario**

Dora Yolanda Ramos Estrada,  
Mirsha Alicia Sotelo Castillo,  
Sonia Beatriz Echeverría Castro  
(Coordinadoras)



# **INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL**

---

**Avances y retos en el contexto universitario**

# INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

---

Avances y retos en el contexto universitario

Dora Yolanda Ramos Estrada  
Mirsha Alicia Sotelo Castillo  
Sonia Beatriz Echeverría Castro  
(Coordinadoras)



Primera edición digital: diciembre 2023

“La presente publicación ha sido dictaminada bajo un proceso doble ciego por pares académicos nacionales e internacionales”.

“Publicación financiada con recurso del Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de Investigación (PROFAPI 2023) del Instituto Tecnológico de Sonora”.

*Reservados todos los derechos conforme a la ley*

D.R. © 2023 Dora Yolanda Ramos Estrada, Mirsha Alicia Sotelo Castillo, Sonia Beatriz Echeverría Castro (coordinadoras).

D.R. © 2023 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  
Email: [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: 978-607-736-852-6

Hecho en México  
*Made in Mexico*

# ÍNDICE

---

PRÓLOGO.....	8
--------------	---

COMITÉ DE ARBITRAJE.....	14
--------------------------	----

## PARTE I.

CONTEXTUALIZACIÓN.....	15
------------------------	----

### CAPÍTULO 1.

¿QUÉ NECESITAMOS PARA LOGRAR UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA?.....	16
--	----

*Hugo Daniel Yahari, Sergio Sánchez Fuentes, Carmen Márquez Vázquez*

### CAPÍTULO 2.

EL DISPOSITIVO DE LA VULNERABILIDAD EDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO .....	29
--	----

*Rodolfo Cruz Vadillo*

## PARTE II.

BARRERAS Y FACILITADORES .....	43
--------------------------------	----

### CAPÍTULO 3.

HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA: VOCES DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD, PADRES Y MADRES DE FAMILIA .....	44
--	----

*Norma Guadalupe Márquez Cabellos*

### CAPÍTULO 4.

PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SOBRE ACCESIBILIDAD EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO .....	66
---	----

*Griselda García García, Jessica Torres Juárez, Abril Castañeda Luna, Hercy Baez Cruz*

## **CAPÍTULO 5.**

### **ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD, CONCIENCIA**

**Y DISCRIMINACIÓN EN UNIVERSITARIOS ..... 77**

*Laura Fernanda Barrera Hernández, Mirsha Alicia Sotelo Castillo,  
Martha Olivia Ramírez, Rocío Anais Barrera Hernández*

## **CAPÍTULO 6.**

### **EXPLICACIÓN DEL APOYO SOCIAL HACIA PERSONAS**

**CON DISCAPACIDAD DESDE LA TEORÍA DE LA CONDUCTA PLANEADA ..... 90**

*Miguel Ángel Sainz Palafox, Jesús Tánori Quintana, Martha Olivia Peña Ramos,  
José Ángel Vera Noriega*

## **CAPÍTULO 7.**

### **ACTITUDES ANTE LA DIVERSIDAD SEXUAL**

**EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS TAMAULIPECOS .....105**

*Hugo Tirado Medina, Jacobo Herrera Rodríguez, Juan Oswaldo Martínez Sulvarán*

## **PARTE III.**

**ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....116**

## **CAPÍTULO 8.**

### **ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y ESTRATEGIAS DOCENTES**

**EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO .....117**

*Dora Yolanda Ramos Estrada, Mauricio Román Magaña, Mirsha Alicia Sotelo Castillo,  
Laura Fernanda Barrera Hernández*

## **CAPÍTULO 9.**

### **UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS**

**CON DISCAPACIDAD EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UASLP..... 128**

*Juana María Méndez Pineda, Fernando Mendoza Saucedo,  
Luz Angélica Ramos Rodríguez*

## **CAPÍTULO 10.**

### **INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL DE PUEBLOS INDÍGENAS**

**EN EL NIVEL SUPERIOR EN MÉXICO. REVISIÓN TEÓRICA-SISTEMÁTICA..... 142**

*Berenice Ochoa Nogales, Alan Celaya Lozano, Giovana Rocío Díaz Grijalva,  
Eneida Ochoa Avila*

## **PARTE IV.**

### **AVANCES Y RETOS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA ..... 153**

#### **CAPÍTULO 11.**

#### **EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN RECUENTO DE LO TRABAJADO EN EL PROGRAMA EDUCATIVO DE PSICOLOGÍA POZA RICA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA ..... 154**

*Lucila María Pérez Muñoz, Abril Castañeda Luna, Francisco Bermúdez Jiménez,  
Mireya Cruz Ruiz*

#### **CAPÍTULO 12.**

#### **INCLUSIÓN UNIVERSITARIA Y SOCIAL EN COLOMBIA: UN RETO EN CONSTRUCCIÓN.....166**

*Clara Andrea Vélez Maldonado, María Eugenia Londoño Escobar*

#### **ACERCA DE LAS COORDINADORAS .....180**

## PRÓLOGO

---

Primero quiero expresar mi agradecimiento a las autoras del libro que estoy prologando, por la invitación que me hicieron para escribirlo.

Empiezo señalando que, de acuerdo con distintos autores (por ejemplo, UNESCO),<sup>1</sup> la educación inclusiva representa el principal reto que enfrentan los sistemas educativos de todo el mundo; el de México no es la excepción.

El proceso de implementación de la educación inclusiva en el país no ha estado exento de dificultades. Cuando se inició el cambio del modelo médico al modelo integrativo (que pasó de la atención a la discapacidad a la atención a la diversidad), se presentaron muchas resistencias por parte de los profesionales de educación especial, de la planta docente y de las madres y los padres.

- A) Para los profesionales de educación especial el cambio resultaba amenazante porque algunos de ellos se vieron obligados a abandonar sus Centros Psicopedagógicos para ir a las escuelas; también los obligó a cambiar su forma de trabajar y a enfrentar condiciones de trabajo muy difíciles (no contar con espacios adecuados y propios, poco material de trabajo, colaborar con la planta docente). Quienes trabajaban en escuelas especiales tuvieron que aceptar a alumnos con distintas discapacidades en sus grupos, adoptar el currículo de las escuelas regulares y desarrollar más actividades académicas.
- B) Para la planta docente de las escuelas regulares la situación también fue complicada: prevalecía la idea de que el espacio idóneo para los alumnos con discapacidad era la escuela especial, no recibieron la capacitación suficiente para poner en práctica las adecuaciones curriculares y les resultó difícil al principio trabajar con el personal de educación especial.

---

<sup>1</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). *Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

- C) Para las madres y padres, el cambio pudo vivirse con cierto nivel de angustia: de llevar a sus hijas e hijos a las escuelas especiales, donde sus docentes los conocían, los protegían y les mostraban mucha cercanía y cariño, se vieron obligados a llevarlos a la escuela regular, con el temor a la posible discriminación, exclusión e incluso agresiones de sus compañeros sin discapacidad. Por otro lado, representó un alivio llevarlos a la escuela más cercana.

Gracias a que la implementación del proceso de integración educativa contó con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública, con el tiempo este proceso se ha consolidado. Aunque con excepciones, actualmente es más fácil encontrar escuelas y docentes que acepten estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, pero se debe admitir que no siempre se ponen en práctica las adecuaciones curriculares que precisan. La promoción de la educación inclusiva en el país, sustentada por el modelo social de la discapacidad, también ha sido difícil. Su promoción desde el gobierno ha sido más discursiva que real. Desde que el término educación inclusiva apareció en el discurso oficial en 2013 con la creación del Programa de Inclusión y Equidad (que sustituyó al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa), se ha ofrecido muy poco apoyo político y presupuestal para su implementación.

La Reforma Constitucional realizada en 2019 mandató la elaboración de tres estrategias nacionales para la educación básica: la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia y la Estrategia Nacional de Inclusión Educativa. En realidad, el nombre de esta última es Estrategia Nacional de Educación Inclusiva; esta estrategia dista de ser un apoyo genuino al proceso de inclusión en el país, pues hay una contradicción de base en su sustento legal y sus objetivos. Su marco legal se sustenta en la sentencia emitida por la Suprema Corte de Justicia de la Nación al resolver el amparo 272/2019, señalando que la educación especial “no debe ni puede ser la estrategia en que el Estado mexicano se base para lograr el acceso a una educación inclusiva”, y que el derecho de los alumnos a una educación inclusiva resulta “incompatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial” (SEP, 2019, p.

57).<sup>2</sup> Sin embargo, en dos de los ejes rectores de esta estrategia (el de normalización legislativa y en el de desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo) se proponen dos y ocho metas relacionadas con el fortalecimiento de las escuelas de educación especial.

En mi opinión, hay aspectos muy rescatables y apropiados en la ENEI. Sin embargo, algunas iniciativas son francamente demagógicas (por ejemplo, la meta de lograr la contratación de un especialista o un servicio de apoyo multidisciplinario, permanente o transitorio, para la atención a la diversidad *en cada centro o institución educativa* [mi énfasis], prioritariamente en *contextos rurales o indígenas*).

A lo anterior se debe agregar que la ENEI se envió al Congreso de la Unión para su aprobación en 2019, pero no se ha discutido y por tanto no se ha aprobado, a pesar de formar parte integral de la Nueva Escuela Mexicana. Por tanto, carece de recursos.

Contrariamente a como lo plantean algunos investigadores, ninguno de los modelos mencionados (médico, integrativo y social) ha perdido vigencia. En el país y en el mundo los modelos médico e integrativo siguen produciendo importantes beneficios a las personas con discapacidad o que pertenecen a la diversidad. Algunos aspectos de la discapacidad requieren de servicios de (re)habilitación e incluso atención médica. Muchas discapacidades y condiciones requieren medidas de apoyo específicas (que van más allá de los ajustes razonables), y no resulta conveniente obviarlas. Esta situación también se relaciona con la terminología. En educación, no resulta apropiado asumir las discapacidades como enfermedades. Por otro lado, tampoco se puede invisibilizar a los alumnos que requieren de apoyos sin mencionar sus necesidades educativas especiales o necesidades de apoyo específico, para usar una terminología más políticamente correcta.

Diversas investigaciones<sup>3</sup> muestran que, a pesar de la falta de apoyo institucional, los profesionales de educación especial, los docentes de las escuelas regulares y las autoridades respectivas de educación básica (directores y supervisores) han hecho esfuerzos por implementar la

---

<sup>2</sup> Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/10301.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf)

<sup>3</sup> Estas investigaciones se encuentran reseñadas en S. Romero-Contreras, I. García-Cedillo & T. Fletcher (2019). The Evolution of Inclusive Education in Mexico: Policy, Settings, Achievements and Perspectives. In M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas & A. J. Ariles (Eds.), *The SAGE Handbook on Inclusion and Diversity in Education* (pp. 509-523). Londres: SAGE.

educación inclusiva en el país, con resultados alentadores. Sin embargo, los obstáculos que impiden trayectorias educativas exitosas a los estudiantes con discapacidad o en condición de vulnerabilidad hacen que solo una proporción menor acceda a la educación superior.

Mediante la firma de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* en 2006, México se comprometió, entre otros acuerdos, a emplear maestros con discapacidad que conozcan la lengua de señas y el Braille y que trabajen en todo el sistema educativo (Organización de las Naciones Unidas, 2006).<sup>4</sup> Además, “que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás” (Organización de las Naciones Unidas, 2006, Artículo 24, No. 5, p. 20). Al igual que sucede con otros países de Latinoamérica, México muestra un importante rezago en el cumplimiento de este objetivo.

En el país, se observa una participación muy amplia de los alumnos con necesidades educativas especiales en los niveles más básicos: preescolar y primaria; esta participación se va reduciendo conforme se avanza en la escolarización, pues pocos alumnos egresan de la secundaria y acceden a la educación media superior (MEJOREDU, 2022),<sup>5</sup> y aún menos alumnos ingresan y culminan exitosamente la educación superior, fenómeno también observado entre alumnos sin necesidades educativas especiales.

Dos de las situaciones que influyen en esta progresivamente menor participación de los alumnos con NEE en los niveles más altos de la educación se relacionan con, entre otros, dos factores: la obligatoriedad de la educación y la demanda de aprendizajes académicos. En el país, la educación básica es obligatoria y gratuita (la educación media superior apenas está incorporándose a la obligatoriedad). En la educación obligatoria, el gobierno tiene la obligación de proporcionar los apoyos que requieren los estudiantes con discapacidad o en condición de vulnerabilidad, para cursarla exitosamente. Estos apoyos en educación preescolar, primaria y secundaria se ofrecen mediante las escuelas de

---

<sup>4</sup> Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

<sup>5</sup> Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2022). *Discapacidad y derecho a la educación en México*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Discapacidad-de-2022.pdf>

educación especial y por los equipos conformados para hacerlo (USAER, UDEI o equivalentes), aunque también debe aceptarse que estos apoyos son insuficientes (ver, por ejemplo, MEJOREDU, 2021).<sup>6</sup> Sin embargo, la planta docente de estos niveles educativos ha sido formada o bien ha recibido cursos que favorecen la inclusión de los alumnos.

En el nivel medio superior solamente se cuenta con el apoyo de las Centros de Apoyo Educativo para Estudiantes con Discapacidad (CAED). Se trata de un servicio que se ubica en alguna preparatoria o equivalente. A este lugar pueden asistir estudiantes con discapacidad que, al menos en teoría, reciben apoyo para cursar la preparatoria abierta. Las limitaciones de esta estrategia son evidentes, razón por la cual el número de usuarios es muy reducido. A eso se agrega la carencia de recursos (alrededor de nueve CAED por estado), la fragilidad laboral de quienes ofrecen las asesorías y la falta de apoyos de las autoridades educativas.

Cuando un estudiante con NEE logra superar todos los obstáculos que le impone la educación básica, arriba a un sistema de educación superior en el que no hay, salvo excepciones, instancias institucionales de apoyo. Al no haber una política nacional de apoyo al estudiantado con discapacidad u otras condiciones de desventaja, dicho apoyo se proporciona de manera discrecional, es decir, cada universidad define cómo se ofrece (o no). De acuerdo con la UNESCO (2020), solamente el 11% de 71 países cuenta con una estrategia integral de equidad en la educación superior, y solamente el 25% tiene alguna forma de acción afirmativa para el ingreso a la universidad. Si a esto agregamos la precarización de las instituciones de educación superior en los últimos años, producto de una progresiva reducción del presupuesto y de la exigencia del gobierno de respetar la gratuidad que debe prevalecer en todo el sistema educativo, la situación se hace más difícil.

Es en este contexto que se presenta este libro editado por Ramos, Sotelo y Echeverría, distinguidas investigadoras educativas del Instituto Tecnológico de Sonora, quienes convocaron la participación de 37 investigadoras e investigadores de tres universidades extranjeras: Universidad Autónoma de Madrid (España), Universidad Nacional de Pilar (Paraguay) y Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia), y distintos institutos y universidades nacionales: Instituto Tecnológico de

---

<sup>6</sup> MEJOREDU (2022). *Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple. Intervención formativa*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/intervencion-inclusivas-docentes-servicio-eb.pdf>

Sonora, Universidad de Colima, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Universidad de Sonora y Universidad Veracruzana y otras instituciones: Centro Regional de Educación Normal, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C, Secretaría de Educación y Cultura. Asimismo, lograron la participación de 16 renombradas investigadoras e investigadores de seis universidades nacionales, quienes dictaminaron cada uno de los capítulos.

Las temáticas abordadas en el libro son particularmente relevantes para entender la situación actual de la educación inclusiva, sus logros y retos y, sobre todo, algunas medidas que pueden tomarse para promoverla. Extiendo una invitación al análisis, crítica y reflexión sobre todos los capítulos, seguro de que le proporcionarán al lector una visión amplia de las vicisitudes de la implementación de la educación inclusiva en la educación superior y extiendo también una felicitación a todas las investigadoras e investigadores participantes.

*Dr. Ismael García Cedillo*

## COMITÉ DE ARBITRAJE

---

Un agradecimiento a los miembros del Comité de Arbitraje por su tiempo y contribución a la calidad de este libro.

---

**PARTE I.**  
**CONTEXTUALIZACIÓN**

---

# CAPÍTULO 1.

---

## ¿QUÉ NECESITAMOS PARA LOGRAR UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA?

*Hugo Daniel Yahari\*,\*\**  
*Sergio Sánchez Fuentes\**  
*Carmen Márquez Vázquez\**

Universidad Autónoma de Madrid.\*  
Universidad Nacional de Pilar.\*\*

### **Introducción**

Mismas oportunidades de aprender para todos los estudiantes, es un principio básico de la denominada educación inclusiva. Este enfoque educativo ha sido reconocido como un elemento clave para garantizar el derecho a una educación de calidad de todas las personas. Es, pues, a través de ella que se reconoce la diversidad como un elemento que contribuye al enriquecimiento mutuo y brinda riqueza a los procesos de formación académica. Es más, este concepto ha ido prosperando a lo largo del tiempo, primeramente se plantea como respuesta a una nueva conciencia social que emerge con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (en adelante DUDH), la cual señala en su artículo vigésimo sexto, inciso uno: “Toda persona tiene derecho a la educación” (Naciones Unidas, 1948, p. 7). Posterior a esto, son varios los acontecimientos que ratifican a la educación como un derecho inalienable de todas las personas, entre los más relevantes podemos mencionar la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, desarrollada en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990; la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, que se llevó adelante en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994; el Foro Mundial sobre la Educación llevado a cabo en Dakar, Senegal, entre el 26 y 28 de abril de 2000; la Conferencia Internacional de Educación, bajo el lema “La educación inclusiva: el camino hacia

el futuro”, realizada en Ginebra, Suiza, del 25 al 28 de noviembre de 2008. Todos estos acontecimientos han colaborado con el concepto actual de lo que entendemos por inclusión educativa. En este orden de ideas, cabe mencionar la vigencia de los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS), entre los cuales destaca el ODS 4 que plantea “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2015, p.16). Es así como, bajo la premisa del ODS 4 de “no dejar a nadie atrás”, se imprime la necesidad de ofrecer una educación inclusiva en todos los niveles de los sistemas educativos. Por tanto, las universidades no se encuentran exentas de asumir el compromiso de fomentar prácticas inclusivas mediante la adopción de medidas que contribuyan a la reducción y eliminación de barreras que limiten el acceso y participación de todo el alumnado.

En cuanto a las universidades como espacios académicos e instancia superior en la organización de los diferentes sistemas educativos, el enfoque inclusivo es un tema crucial para su revinculación con la sociedad. Por ello, alcanzar una educación superior inclusiva demanda cambios relevantes en las políticas, culturas y prácticas al interior de las universidades. Es decir, se requiere de una planificación estratégica que contemple la eliminación de todo tipo de barreras que puedan incidir en la experiencia académica del alumnado. Lo que significa que, las instituciones de educación superior se encuentran ante el reto de brindar entornos educativos inclusivos, equitativos y justos. Además, se vuelve impostergable el hecho de fomentar una cultura inclusiva y de respeto, que promueva el diálogo intercultural y el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes con diferentes experiencias, pensamientos y habilidades. Esto no solo beneficia a los estudiantes, sino que también permite avanzar rumbo a sociedades más igualitarias, en las que todas las personas tengan las mismas oportunidades de acceso a la educación y al empleo. Cabe mencionar lo expresado por Márquez y Sandoval (2019), “avanzar hacia la construcción de sistemas educativos inclusivos no es una tarea fácil ni que pueda improvisarse” (p. 46). En concreto, para conseguir una educación inclusiva, las universidades deben apostar por aquellas medidas que garanticen el derecho a la educación, favorezcan la diversidad e inclusión, contribuyan al desarrollo de una sociedad más justa y mejoren la calidad de los servicios educativos en este nivel. De ahí que, “la comunidad universitaria se debe plantear la búsqueda de

métodos y enfoques que favorezcan esa inclusión educativa en la etapa universitaria” (Sánchez *et al.*, 2016). Desde esta perspectiva, atender a la diversidad considerando aspectos como el contexto, intereses y necesidades del alumnado colabora con la meta de brindar las mismas oportunidades para el éxito académico. Todo lo anterior nos conduce a una pregunta ineludible: ¿Estamos atendiendo a la diversidad en los procesos académicos de las universidades?

En relación con la atención a la diversidad, es preciso entender que no solo beneficia al alumnado en situación de vulnerabilidad o desventaja, sino que también, fomenta el respeto y valoración de la diversidad propia de la sociedad. Por ello, la atención a la diversidad en los procesos académicos universitarios toma fundamental importancia en la actualidad, pues cada vez son más los estudiantes que presentan características, condiciones, necesidades relacionadas a su origen étnico, cultural, de género, estilo de aprendizaje, discapacidad, historia de vida, situación socioafectiva y hasta económica. Entonces, para que el alumnado pueda aprovechar sin detrimento alguno las oportunidades que las universidades le ofrecen, se deberán de erradicar prácticas que propicien la exclusión, desigualdad de oportunidades o discriminación. De hecho, atender la diversidad es un valor fundamental en el marco de una educación superior inclusiva en vista de que, “el estudiantado puede enfrentarse en diferentes momentos de su vida universitaria, con barreras para el aprendizaje y la participación” (Sandoval *et al.*, 2019, p. 263). En este punto, se vuelve interesante señalar que en los entornos universitarios en ocasiones se pierden de vista las necesidades del alumnado, al tratarse ya de un nivel superior de formación. Sin embargo, al plantearnos un enfoque educativo inclusivo y el derecho a la educación de todas las personas, se debería considerar la diversidad presente. Para ello es fundamental contar con herramientas, estrategias y técnicas que colaboren en este proceso. En este sentido, la formación del profesorado universitario es un aspecto por considerar para responder efectivamente a las necesidades que el alumnado presenta durante el trayecto educativo.

Con base en todo lo anterior, este capítulo busca contribuir a la reflexión sobre algunos de los aspectos que hacen de las universidades entornos más inclusivos. Por otra parte, trataremos de responder a la interrogante sobre ¿qué necesitamos para lograr una Educación Superior Inclusiva?, abordando temas relacionados con la presencia de estudiantes

diversos en los entornos universitarios, la formación del profesorado para atender a la diversidad y la innovación desde un enfoque inclusivo.

## **Desarrollo**

### ***Estudiantes diversos***

El concepto de atención a la diversidad es un planteamiento de la inclusión educativa, que se relaciona, asimismo, con la justicia social. Hablar de estudiantes diversos no es más que reconocer las diferencias presentes en la sociedad. En palabras de Ainscow y Echeita (2011), “la inclusión presta una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo” (pp. 31-31). El profesorado universitario identifica consistentemente trabajar con estudiantes diversos como un desafío. Por eso, “la educación debería considerar la atención a la diversidad en las aulas como uno de sus pilares básicos” (Díez y Sánchez, 2015, p. 88). Al respecto, poder brindar las mismas oportunidades educativas a todo el alumnado atendiendo sus diferencias individuales es un importante reto al que se enfrentan los sistemas educativos (Navarro *et al.*, 2016). Así también, se puede argumentar que la diversidad social e institucional propios de los grupos sociales son fundamentos válidos sobre el porqué no podemos considerar al alumnado universitario un grupo uniforme y replicable en todos los contextos (Márquez y Sandoval, 2019). Por tanto, la programación debe contemplar estas diferencias, y sobre todo debe procurar brindar respuestas a las mismas.

La diversidad del alumnado universitario puede manifestarse por diferentes características, algunas de ellas propias de la persona, mientras que otras dependen de factores relacionados con el origen, contexto, formación previa, entorno familiar, nivel socioeconómico, cultura, género, historia de vida, condición de discapacidad, situaciones de vulnerabilidad, entre otros. Por tanto, la educación superior debe adoptar un enfoque más compasivo y comprensivo, donde todas las identidades y perspectivas sean respetadas, valoradas, en lugar de simplemente ser toleradas. En otras palabras, se trata de promover un ambiente educativo inclusivo que fomente el diálogo constructivo y la empatía entre todas las personas, valorando sus antecedentes, creencias y experiencias. Es por ello por lo que los sistemas de educación superior deben plantearse una transformación que permita garantizar una educación de calidad para todo el alumnado. Desde esta perspectiva, identificar

las necesidades con relación a los procesos académicos es una tarea prioritaria, de esta forma es posible determinar los ajustes y apoyos necesarios para atenderlas. Entonces, para avanzar en la tarea de brindar entornos universitarios con mayor grado de equidad y calidad, se torna relevante generar no sólo estrategias, sino miradas horizontales hacia y desde la diversidad presente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura [UNESCO], 2017, p. 74).

Además,

Propiciar el cambio cultural y la implantación de políticas y prácticas universitarias más inclusivas requiere, entre otras actuaciones, de la disponibilidad de herramientas de evaluación que permitan a las instituciones universitarias conocer sus condiciones respecto a la inclusión (Márquez *et al.*, 2021, p. 36).

Por último, para que los entornos universitarios consigan la presencia, participación y progreso de todos los estudiantes, independiente de sus particularidades, es fundamental considerar a quienes denominamos estudiantes diversos. Así también, reflexionar sobre aspectos claves como las realidades y contextos y situaciones que construyen los procesos académicos en la universidad. En esta línea hay que destacar que “una educación inclusiva de calidad para todos está estrechamente ligada a las oportunidades que como sociedad ofrecemos a todas las personas y, por ello, una educación que tenga en cuenta el contexto y la realidad de nuestros estudiantes es crucial” (Sánchez y Duk, 2022, p. 28). Por lo anterior, es necesario promover el desarrollo de culturas, políticas y prácticas universitarias que garanticen el pleno derecho a la educación y valoricen a sus estudiantes diversos, pero sobre todo, los respete. En este sentido, un factor sobre el cual estar pendiente es la formación del profesorado para atender a la diversidad en los procesos de formación en el nivel universitario. Por eso, a continuación, desarrollamos el apartado dedicado a revisar el modo en que este aspecto es abordado en la actualidad.

### ***Formación del profesorado universitario para atender a la diversidad***

Evolucionar rumbo a una educación superior inclusiva ha significado repensar en el perfil del profesorado. Es decir, nos conduce a definir

nuevas competencias que permitan a quienes trabajan en educación superior desarrollar prácticas inclusivas, como lo plantea Moliner (2019):

Implica dirigir todos los esfuerzos hacia una serie de objetivos que incluyen la sensibilización de la comunidad universitaria, en particular del profesorado, sobre la necesidad de respetar las diferencias individuales, incluso cuando éstas requieran unas respuestas ajustadas a las características específicas de alguno de sus miembros (p. 139).

Todavía cabe señalar que no es suficiente con solo sensibilizar al profesorado, es preciso proporcionarles una formación que les permita desarrollar las competencias y el perfil requerido desde un enfoque inclusivo de la educación. Así también, Simón y Carballo (2019) nos advierten que “la consideración de este perfil puede ser útil la hora de diseñar actividades formativas o para reflexionar en torno a las diferentes estrategias que pueden contribuir con este fin” (p.103). Al respecto, Rodríguez (2019) indica que la educación inclusiva surge como elemento inherente en los centros educativos, por lo que requiere de profesorado que compartan un perfil inclusivo. Mientras que, por su parte, Paz (2018) señala: “Las competencias genéricas o transversales son un factor importante para la atención a la diversidad en la educación”. Atendiendo a las consideraciones anteriores, es que se torna incuestionable una preparación del docente universitario, de modo a que en función de sus labores académicas consiga diseñar y orientar los procesos académicos para el alumnado diverso a quienes dirige su labor educativa.

En otras palabras, volver a pensar en el estudiante como sujeto central del aprendizaje y poseedor del derecho inalienable a la educación. Para ello, es necesario que las instituciones de educación superior propicien los espacios para la investigación, reflexión, articulación y desarrollo de competencias en el claustro docente. No se trata solo de plantear decálogos de buenas intenciones inscritas en la documentación administrativa, se requiere de acciones.

En este punto, se hace necesario resaltar el hecho de que el profesional docente universitario, además de diseñar, ejecutar y evaluar los procesos para la adquisición de los aprendizajes de sus estudiantes, se encuentra ante el desafío de la actividad investigativa con fines evaluativos para su promoción. En este sentido, Bozu e Imbernón (2016) exponen que esa sobrecarga de exigencias a las que se somete el docente universitario no hace más que dificultar el desarrollo profesional con-

tinuo de los mismos respecto a los aspectos señalados anteriormente. Por lo que es necesario recordar que “la universidad está llamada a desempeñar un papel decisivo para asegurar el principio de igualdad de oportunidades” (Bausela, 2002, p. 2), para lo cual se requieren de docentes capaces de atender las exigencias y necesidades del estudiantado. Consideramos, entonces, transcendental hacer referencia a la capacidad del educador para innovar en sus prácticas educativas a través de un diseño pensado en todos y para todos.

### ***Enfoque inclusivo e innovación. Estrategias para atender a la diversidad en el contexto universitario***

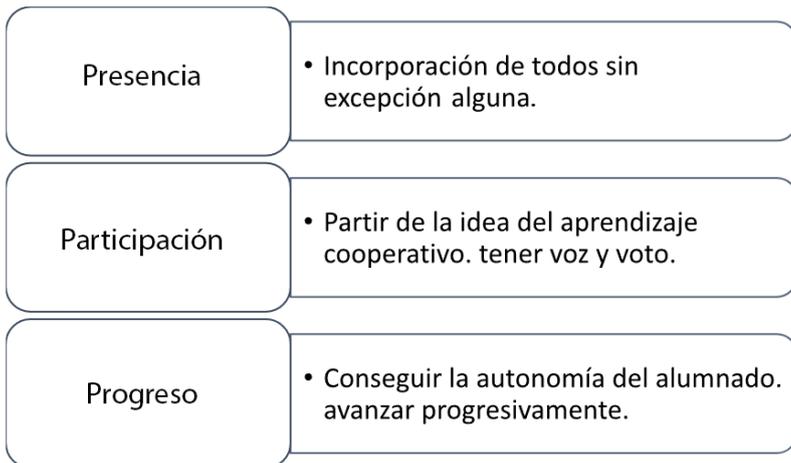
Como innovación educativa entendemos aquellos procesos que de alguna manera deben de generar cambios en la enseñanza. Al respecto, el Banco Mundial (2018) integra los términos de innovación e inclusión, y refiere que “una innovación inclusiva es aquella que contribuye a extender el acceso asequible a productos y servicios de calidad que creen o acrecienten las oportunidades de subsistencia de las poblaciones excluidas” (p. 8). Por su parte, Prado (2016) establece como concepto de innovación inclusiva al “proceso innovador a través del cual instituciones y sociedad civil generan productos, servicios e ideas de alta calidad a un costo muy bajo, incluyendo y beneficiando a personas en situación de vulnerabilidad, para su sustento y consecuente desarrollo”. Entonces, en educación una propuesta de innovación, además de producir cambios en la forma de llevar adelante los procesos educativos, deberá contribuir a la instalación efectiva del enfoque inclusivo, entendiendo que es a través de la innovación educativa que se pretende responder a las necesidades de aprendizaje del alumnado.

Al momento de diseñar, planificar y evaluar el proceso educativo para la adquisición de los aprendizajes, toma gran relevancia poder atender a la diversidad. En palabras de Yahari y Gómez (2022): “El término diversidad es amplio, y en educación podemos decir que la diversidad es ambivalencia” (p. 79). Así también, Casanova (2001) señala que la diversidad es norma, porque las personas presentan diferencias respecto a otras, diferencias que pueden ser más o menos acusadas y debidas a diferentes causas. En este sentido, las universidades deben estar preparadas para responder a las diversas necesidades que surgen desde las

diferencias, hecho por el cual debe replantear su currículo (qué, cómo y cuándo enseñar), para ello deberá de planificar sus actividades de un modo diferente. Así, Arnaiz (2003) señala que un centro educativo que desee brindar una respuesta educativa acorde con las necesidades del alumnado, deberá desarrollar nuevas respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación. Por lo anterior, desde la innovación con enfoque inclusivo en educación, se resiste a cualquier forma de segregación o argumento que intente justificar la disgregación en el ejercicio de los derechos a la educación.

La atención a la diversidad en la educación superior demanda actuaciones para dar respuestas a las diferentes situaciones, condiciones, estilos o ritmos de aprendizajes, motivaciones, intereses, situaciones culturales, lingüísticas y de salud de su alumnado con la finalidad de facilitar la adquisición de los aprendizajes (Junta de Andalucía, 2020). Entonces, diseñar pensando en todos y todas, debe entre otras cosas fortalecer las llamadas “3 P de la inclusión”, es decir, la Presencia, la Participación y el Progreso que plantea el modelo inclusivo de Muntaner, el cual se presenta a continuación en la Figura 1.

Figura 1. *Las tres P de la inclusión*



Fuente: Muntaner *et al.* (2016).

Al respecto, un sistema educativo inclusivo debe estar disponible para todas las personas, independientemente de su origen o situación social. Debe propiciar espacios de participación de todos los grupos que la conforman y de las diferentes comunidades de aprendizaje, y el progreso académico debe ser una contribución colectiva. En última instancia, esto conducirá a una transformación social positiva y significativa. Cabe señalar que una de las primeras condiciones en las que se ha de progresar, es en la eliminación de barreras, actitudes o creencias negativas que puedan limitar la presencia de cualquier estudiante (Márquez y Sandoval, 2019). En la Tabla 1 se presentan estrategias planteadas por las autoras para lograr universidades más inclusivas.

Tabla 1. *Estrategias para avanzar hacia universidades más inclusivas*

<b>Presencia</b>	<b>Participación</b>	<b>Progreso</b>
<p>Mejorar la actitud y valoración de las diversidades humanas en la comunidad universitaria.</p> <p>Facilitar el acceso a grupos de estudiantes no tradicionales.</p> <p>Creación de ambientes, productos y servicios universitarios comprensibles, utilizables y practicables por todos.</p> <p>Asegurar el acceso y la movilidad intracampus en condiciones seguras y ágiles.</p>	<p>Incentivar la participación de estudiantes no tradicionales en programas de movilidad.</p> <p>Fortalecer el grado de empleabilidad de todo el alumnado.</p> <p>Ampliar la participación de todos los estudiantes en las estructuras formales e informales de participación.</p> <p>Asegurar el bienestar de toda la comunidad educativa.</p>	<p>Ofrecer a la comunidad universitaria oportunidades continuas de formación en equidad e inclusión.</p> <p>Promover el aprendizaje centrado en el alumnado.</p> <p>Diseñar recursos materiales con base en los principios del Diseño Universal (DU).</p> <p>Fomentar metodologías didácticas basadas en el aprendizaje activo y colaborativo.</p> <p>Evaluación flexible.</p>

Fuente: Tomado de Márquez y Sandoval (2019, p. 55).

De esta manera, hemos presentado a modo referencial algunas de las actuaciones posibles del profesorado universitario para plantear innovaciones desde un enfoque inclusivo, que permitan a su vez la tan

anhelada presencia, participación y progreso del alumnado. A continuación, se despliegan las reflexiones finales.

## **Conclusiones**

Para concluir este capítulo, se presentan a continuación algunas de las consideraciones más destacadas que hacen al mismo, pues su importancia radica en que las mismas pueden significar un aporte para las mejoras respecto a los procesos académicos en el entorno universitario, y sobre todo a la implementación efectiva de un enfoque inclusivo. Entendiendo que la educación superior requiere atender de manera efectiva a todas esas necesidades educativas emergentes propias de la diversidad presente en las aulas.

### ***Respecto a los estudiantes diversos***

Se considera decisivo el hecho de reivindicar la presencia, participación y sobre todo el progreso dentro de los procesos académicos de la universidad. Revalorizar el aporte que cada uno de ellos puede brindar es sin dudas uno de los aspectos a considerar. Cada persona es única, y su aportación desde experiencias, vivencias y conocimientos pueden favorecer al crecimiento personal y profesional de sus pares. La diversidad en el contexto universitario se constituye en un elemento para fortalecer aquello que denominamos idoneidad, haciendo referencia a las competencias que el sujeto del aprendizaje espera adquirir en la universidad. Ya que contar con diferentes puntos de vista, enriquece las percepciones sobre la realidad en un entorno social diverso. La diversidad es una realidad de la cual no podemos mantenernos ajenos. Por tanto, como instituciones encargadas de formar a quienes mañana serán los profesionales de nuestras sociedades, estamos obligados a respetar, valorizar y potenciar la heterogeneidad en nuestras instituciones. Puesto que son las universidades las responsables de garantizar los procesos para el desarrollo de las sociedades, promoviendo la justicia social y el desarrollo humano con base en el respeto de la diversidad. Basta con observar lo que sucede en los ecosistemas universitarios para entender que no es posible avanzar bajo la sombra de un modelo único de enseñanza y aprendizaje que, en lugar de construir, se encuentra reproduciendo acciones basado en una uniformidad inexistente.

## ***Respecto a la formación del profesorado para atender a la diversidad***

Creemos ineludible el hecho de dotar al profesional universitario para responder a las necesidades, interés y motivaciones del alumnado diverso. Entendemos que, situaciones transversales a su tarea, en ocasiones limitan su preparación para este cometido. Sin embargo, el contexto actual nos invita a reflexionar sobre la importancia de redoblar esfuerzos para la incorporación de competencias que permitan la proliferación de culturas inclusivas. Esto no solo beneficia a la implantación de un enfoque inclusivo en la educación, sino que compromete al profesorado con el cambio de paradigma. Una formación del profesorado para atender a la diversidad suministra a las universidades fuertes posibilidades para el cambio y contextualización de sus ofertas educativas, y sobre todo, la posibilidad de contextualizarla. Como lo señalamos en el cuerpo del capítulo, ya no basta con los decálogos de buenas intenciones, se requieren de acciones y para eso, se necesita de un profesorado equipado de herramientas, teóricas y prácticas.

## ***Respecto a la innovación desde un enfoque inclusivo***

Reflexionamos sobre el rol fundamental de la innovación en la promoción de un modelo inclusivo en la educación superior. La tecnología y las herramientas innovadoras pueden contribuir en el proceso de superar las barreras para el aprendizaje. Así también, vemos la necesidad de precisar que no solo la tecnología es innovación, de hecho, en educación la innovación se encuentra más vinculada con las estrategias, técnicas y modelos metodológicos pedagógicos sobre los cuales se fundan las prácticas profesionales. Además, la innovación en los procesos académicos mejora significativamente la calidad de los aprendizajes, pues permiten que los recursos educativos sean más personalizados y accesibles, lo que a su vez puede aumentar la retención y el éxito en la trayectoria académica universitaria. Para terminar, hay que indicar que la innovación en educación superior colabora en la creación de ambientes educativos flexibles, inclusivos y atractivos, lo que al mismo tiempo fomenta el valor hacia la diversidad, la colaboración y el diálogo constructivo entre todos aquellos que hacemos universidad. Lo que nos permite brindar una educación superior equitativa, inclusiva y justa.

## Referencias

- Ainscow, M., y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Educación (12)*, 26-46.
- Arnaiz, P. (2003). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2),25-40.
- Banco Mundial (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial. Aprender panorama general*. Cuadernillo del “Panorama general”. <https://disde.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5593>
- Bausela, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-11.
- Bozu, Z., e Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación permanente del profesorado universitario. *Revista Educación y Ciencia*, 5(45), 94-105. [http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/387/pdf\\_32](http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/387/pdf_32)
- Casanova, M. A. (2011). La educación inclusiva un modelo de futuro. *TESI*, 13(1), 485-487. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7084985>
- Díez, E., y Sánchez, S. (2015) Diseño Universal para el Aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. ELSEVIER. *Aula Abierta*, 43, 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Márquez, C., y Sandoval, M. (2019). Claves para hacer realidad la educación inclusiva en las universidades. En C. Márquez Vázquez (Ed.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos* (pp. 45-89). Dykinson, S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr7f5rq.6>
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B. Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V., y San Miguel, B. E. (2021). Evaluación de la Inclusión en Educación Superior Mediante Indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
- Moliner, O. (2019). Propuestas para la acción docente inclusiva del profesorado universitario o cómo desarrollar prácticas interculturales e inclusivas. En C. Márquez Vázquez (Ed.), *¿Avanzamos*

- hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos* (pp. 139-160). Dykinson, S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr7f5rq.11>
- Navarro, S., Zervas, P., Gesa, R. y Sampson, D. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experience. *Educational Technology and Society*, 19(1), 17-27.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Educación (UNESCO) (2017). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: una caja de recursos* [Archivo PDF]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250420>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos* [Archivo PDF]. [https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* [Archivo PDF]. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement>
- Rodríguez, H. (2019). La formación inicial del profesorado para la inclusión. Un gran desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(39), 211-225. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410>
- Sánchez, S., y Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Sánchez, S., Díez, E., y Martín, R. Á. (2015). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos Educativos. Revista de Educación* (19), 121-131. <https://doi.org/10.18172/con.2752>
- Sandoval, M., Simón, C., y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Simón, C., y Carballo, R. (2019). Educación inclusiva en la universidad: el papel del profesorado. En C. Márquez (Ed.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos* (pp. 99-120). Dykinson, S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr7f5rq.9>
- Yahari, H. D., y Solís, K. S. (2022). Agentes educativos y su percepción del enfoque inclusivo en la educación. *Vectores Educativos*, 1(1), 74-89. <https://doi.org/10.56375/ve1.1-14>

## CAPÍTULO 2.

---

# EL DISPOSITIVO DE LA VULNERABILIDAD EDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

*Rodolfo Cruz Vadillo*

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

### **Introducción**

El proceso de inclusión social y educativa refiere una serie de principios en donde se conceden criterios de accesibilidad, justicia social y educativa como componentes que pueden permitir la participación de los sujetos en los mismos espacios, enfocándose en habilitar, por vía una propuesta de igualdad de oportunidades, los lugares para que las personas en situación de exclusión y marginalidad puedan activar los insumos que poseen y participar con autonomía en la decisión sobre sus propias vidas (Echeita, 2014; Giné, 2009).

Tal es el caso de la educación superior, donde las propuestas para la inclusión de estudiantes se basan en producir formas de accesibilidad que sirvan de apoyo a los mismos, en conjunto con una serie de habilidades, voluntades y conocimientos que debe emplazar el estudiante para constituirse como sujeto autónomo universitario (De la Cruz, 2012; Pérez Castro, 2016).

Dicha visión, desde la cual ha sido traducida la inclusión educativa y social, ha colocado como centro de los esfuerzos, por un lado, la capacidad de las personas en situación de exclusión para movilizar una serie de recursos que le son propios y que les pueden permitir salir del estado en el que se encuentran (Aquino, García e Izquierdo, 2012). Por otro, la idea de que para que lo anterior sea posible, será necesario construir todo un sistema de apoyos basado en la premisa de volver accesibles los espacios educativos (Cruz, 2019).

En otras palabras, la relación de inclusión puede entenderse como dialéctica, en la medida que es operable a partir de la síntesis de dos

elementos: habilidad y accesibilidad. El fruto de dicho encuentro, se entiende, permitirá el éxito en los estudios o, en su defecto, el fracaso para estudiantes que, ya sea por la inexistencia de los apoyos o por la ausencia de habilidades que permitan la constitución de autonomía, verán frustrados sus intentos por tener una carrera universitaria.

Dicho de otro modo, el éxito o fracaso de la empresa, una vez que los apoyos se hayan dado, que los espacios se hayan tornado accesibles y todas las ayudas se hayan cumplido, quedará en manos de la capacidad de respuesta de las personas. De los activos que puedan ser movilizables por los sujetos para poder participar significativamente, con autonomía, en los espacios sociales y educativos en los cuales se deben desenvolver.

La pregunta en este punto no es tanto en la existencia de esos dos componentes que permiten que la inclusión en educación pueda darse. Nos queda claro que dicha complejidad es parte de todo proceso educativo. Sin embargo, la cuestión recae en el propio ejercicio distributivo, es decir, en el acto de justicia que subyace al encuentro dialéctico señalado. ¿Cuál es la medida aceptable y mínima que en la educación superior es correcto admitir en cuanto a la habilidad individual y a la accesibilidad? ¿Hasta dónde es suficiente la constitución de un espacio accesible en relación con una singularidad humana particular? ¿Cómo la accesibilidad permite identificar los límites de lo aceptable y en sí misma es capaz de legitimar la exclusión vía la no presencia de un umbral mínimo por parte del estudiante? ¿Qué tipo de estudiante premia el encuentro con la accesibilidad universitaria y con qué habilidades, características, destrezas y subjetividades?

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre cómo funciona el dispositivo de la vulnerabilidad en la inclusión educativa en los espacios universitarios. Partimos del supuesto que, en educación superior la existencia de un tipo ideal de estudiante se intersecta con una idea de accesibilidad que refuerza una reducción ontológica que premia la capacidad como forma de existencia universitaria y, al hacerlo, permite la reducción pedagógica y, por ende, la exclusión de lo que se antoja no asimilable al saber.

A continuación, presentamos una serie de ideas y reflexiones que tienen como objetivo dar cuenta del dispositivo de la vulnerabilidad, a partir de la comprensión de los anclajes conceptuales y relaciones epistémicas que lo conforman. La discusión se ubica en el espacio de la educación terciaria, por considerar que es aquí donde, de forma más visible, es posible identificar las lógicas de la producción de vulnerabilidad, específicamente en educación superior.

## Desarrollo

### *La vulnerabilidad social y la inclusión*

Los discursos y acciones sobre inclusión, si bien están dirigidos a todas las personas, se colocan con mayor énfasis en aquellos que están clasificados como vulnerables o en situaciones de vulnerabilidad (Pérez-Castro, 2020). En México la vulnerabilidad se entiende de la siguiente manera:

VI. Grupos sociales en situación de vulnerabilidad: Aquellos núcleos de población y personas que, por diferentes factores o la combinación de ellos, enfrentan situaciones de riesgo o discriminación que les impiden alcanzar mejores niveles de vida y, por lo tanto, requieren de la atención e inversión del Gobierno para lograr su bienestar (Poder Ejecutivo Federal, 2022, p. 3).

En la anterior definición son visibles los componentes que conforman la vulnerabilidad y las relaciones posibles entre los mismos. Por ejemplo, cuando se habla de un grupo en situación de vulnerabilidad, en un primer momento, se apunta a una condición que pueda darse por múltiples elementos, pero que, al final, facilita una situación de riesgo que impide el libre ejercicio de un derecho lo cual, por ende, dificulta el logro de niveles de vida acordes con su dignidad como persona. Por otra parte, está la acción del Estado en la medida que posibilita el resultado del bienestar, para lo cual será vital establecer una serie de apoyos con la finalidad de disminuir o desaparecer el acto excluyente o discriminatorio desde el cual se ha fundado la vulnerabilidad.

No obstante, aunque es visible la relación (dialéctica), es decir, la presencia de una condición que pasa a ser una situación que requiere de los apoyos estatales, esta se antoja más compleja; aún esta idea carece de una explicación que permita identificar y, así, poder analizar bajo qué lógicas, principios, accidentes, características, una determinada persona o grupo ha podido caer en una situación de vulnerabilidad.

En este marco, algunas explicaciones ponen el foco en la ausencia de un ingreso mínimo que permita el acceso a demás bienes y, por ende, una respuesta sostenida a los riesgos sociales. En otras palabras, la vulnerabilidad puede presentarse ahí donde hay carencia económica, lo que la hace relacionarse íntimamente con cuestiones de pobreza (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL],

2019). Sin embargo, contrario a lo anterior, algunos consideran que más bien el fenómeno tiene que ver con la ausencia, no de recursos económicos de las personas o grupos, sino de apoyos (económicos) que el Estado debe procurar para evitar el riesgo y, por ende, la discriminación, la desigualdad social y la exclusión (González, 2009; Lara, 2005; Madrid, 2018; Ruiz, 2012).

No obstante, aunque ambas posturas parecen plausibles de entrada, se antojan respuestas simples a partir de colocar solo en un componente el problema. En otras palabras, intentar explicar de forma “esencialista” una situación compleja que permite la producción de la vulnerabilidad, limita su entendimiento. En este sentido, para algunos autores el problema son las personas que no tienen lo suficiente (económicamente hablando) y que por su falta de capacidad han caído en una situación que precariza su vida de forma significativa. Sin duda, visiones como esta no ayudan mucho a la comprensión del fenómeno, pues niegan o invisibiliza el papel que juegan los contextos y las condiciones materiales de existencia desde las cuales las personas o grupos emplazan su existencia.

En otras palabras, restringen la mirada a una falsa ausencia de voluntad y agencia que es la principal causante de la vulnerabilidad, negando que el espacio social y geográfico juega de forma importante para el logro de las metas de vida y, sobre todo, de planos elevados de bienestar social. En esta línea, la segunda acepción de la vulnerabilidad invita a reflexionar sobre la ausencia de oportunidades, traducidas en apoyos que deben estar presentes ahí donde la desigualdad estructural impide a muchas personas y grupos acceder en igualdad de oportunidades a mejorar sus niveles de vida.

Si bien esta explicación permite visibilizar el papel que juega el contexto como barrera o facilitador, vuelve a esencializar el problema, pues solo lo explica a partir de un único componente, negando que, además de tener ciertas facilidades, hay algo que debe quedar en manos del sujeto que le permita también cierta autonomía de decisión sobre su existencia.

La vulnerabilidad, desde este plano, se antoja multidimensional, pues implica la superación de perspectivas causalistas simples que no terminan de mostrar las causas y mecanismos de funcionamiento del fenómeno en sí (González, 2009). Por tanto, entender la producción de vulnerabilidad como un encuentro dialéctico entre varios componentes

ayuda, de entrada, a intentar concebir sus lógicas de funcionamiento y sistemas de razón, para responder de forma más eficaz a su disminución o exterminio.

Así, para varios autores, la vulnerabilidad social debe entenderse como ese encuentro entre ciertas cualidades y atributos que tienen las personas y la ausencia de recursos, traducidos en apoyos, que permitan la acción y movilización de activos por parte de estos (Madrid, 2018; Ruiz, 2012).

Encontramos entonces, por un lado, una serie de condiciones-situaciones que hacen que determinadas personas o grupos tengan mayor probabilidad de ser vulnerados, ya sea por la ausencia de recursos, o por la acción de discriminación que se activa en la medida que ciertos prejuicios permiten la estigmatización de los sujetos y, con ello, la negación del ejercicio de sus derechos, su segregación y colocación en una determinada zona de vulnerabilidad. Por otro lado, la falta de normativas y políticas que consientan la disminución de las acciones basadas en el prejuicio y la estigmatización facilita la producción de vulnerabilidad por vía de la negación de la participación en la vida cotidiana y del acceso a servicios mínimos que permiten el bienestar social. Así, la condición-situación se intersecta con la ausencia normativa, produciendo vulnerabilidad social.

Si bien esta explicación es más plausible, pues complejiza el fenómeno y permite múltiples y diferentes aproximaciones para comprenderlo y, en su caso, intervenir para mejorarlo, todavía no es capaz de esclarecer las causas iniciales que facilitan que la vulnerabilidad se haga presente. Por ejemplo, decir que el acto acaece de un prejuicio que lleva a la discriminación no explica en sí mismo cómo es posible la existencia de una idea negativa sobre ciertas personas. En otras palabras, no da cuenta del dispositivo que permite colocar en una determinada posición de exclusión y vulnerabilidad a ciertos grupos debido a determinadas características.

Así, ¿en qué medida una persona pobre, de origen indígena, con discapacidad, mujer, etc., tiene mayor probabilidad de situarse en una condición de vulnerabilidad que un hombre, de clase media, sin discapacidad, de origen europeo, etc.? Hay varias explicaciones al respecto. Una de ellas ubica el problema en el plano cultural e histórico, dando cuenta de cómo, en el devenir, las culturas y las creencias que las sostienen han facilitado la discriminación y exclusión de ciertos

sujetos por poseer características que se consideran no deseables para la comunidad (Lara, 2005).

En esa línea, los procesos histórico-culturales mandatan las formas subjetivas que se consideran deseables frente a las que no, en una determinada sociedad. De tal suerte que el prejuicio puede entenderse como producto de la historia y la herencia cultural, que ha favorecido a algunos y negado el bienestar a otros sobre falsas ideas, las cuales están sostenidas en la ignorancia y la desinformación.

Sin embargo, pensar que la producción de vulnerabilidad está presente en la medida que las sociedades, en su ignorancia, han estigmatizado ciertas subjetividades, aunque parece una explicación plausible, es escasamente útil para comprender el fenómeno, pues la refiere casi a una especie de mirada darwinista producto de ciertas leyes naturales que ya estaban en funcionamiento incluso antes de la llegada del propio sujeto.

A la explicación anterior le hace falta un componente en lo que refiere a la cuestión del prejuicio. En otras palabras, carece de una explicación política (Mouffe, 2011) en la medida que casi parece mostrar la naturaleza de lo social y lo humano, negando los arbitrarios y relaciones de poder que están presentes en el mismo momento de su fundación-articulación.

Por ejemplo, perspectivas como las de Beck (1998) y Giddens (1995) despolitizan el espacio (Mouffe, 2011), haciendo pasar por natural el riesgo y el peligro, pues son características de las sociedades, por lo que es necesario que los sujetos aprendan a vivir y hacer frente a las situaciones de crisis, en otras palabras, se hagan resilientes (Evans y Reid, 2016). Con lo anterior se hace énfasis en uno de los componentes de la vulnerabilidad, el cual se centra en el sujeto o el grupo y sus capacidades de respuesta, explicando escasamente cómo son las condiciones de recepción a partir de no solo la posesión de recursos, sino la posibilidad subjetiva auténtica de respuesta en un contexto cuya experiencia de precariedad no ha facilitado determinada actitud para el afrontamiento.

En este marco, el problema está en pensar que los riesgos y peligros sociales o naturales que pueden llevar a una persona a ubicarse en una zona de vulnerabilidad como iguales para todos, pues vivimos en una misma sociedad; se deben atender o enfrentar igualando las capacidades individuales, pues el contexto es escasamente cambiante. Si bien estas perspectivas no niegan la función del Estado en el plano

normativo para intervenir con una serie de apoyos, ponen el foco en la capacidad de respuesta en los activos que deben tener los sujetos, y con ello, colocan el peso de la balanza en los mismos. Dicho ejercicio permite nuevamente un retorno al sujeto y una debilitación de lo que el contexto puede permitir o impedir.

En la medida que se crea que las situaciones de riesgo y peligro son casi inevitables, más bien hay que conformar una serie de características que permitan el afrontamiento de la persona. Una de las vías para la superación de la vulnerabilidad quedará en el plano educativo. Así, una respuesta posible estará en mejorar las capacidades de atención por vía de un ejercicio pedagógico que pueda fortalecer los recursos personales que permitan hacer frente al riesgo y peligro.

No obstante, esta explicación, si bien está colocando al sujeto en el centro de la solución, sigue sin aclarar cómo determinadas características, por vía la ignorancia y el prejuicio, son capaces de transformarse en estigmas que permitan la producción de vulnerabilidad. Para algunos estudiosos del tema, la respuesta no tendrá que ver solo con la presencia de educación para todos, sino de una sensibilidad educativa que permita hacer accesible los espacios y constituir una serie de relaciones que favorezcan las respuestas educativas deseadas. En otras palabras, que se instituyan ciertas capacidades para que los funcionamientos puedan ponerse a trabajar (Nussbaum, 2012).

Desde este marco, la educación y la justicia educativa cobran relevancia para explicar y, sobre todo, evitar la presencia de vulnerabilidad social y educativa. Por tanto, la dialéctica es más precisa, pues ya no es solo el acceso a recursos los que son necesarios por vía la acción normativa de no discriminación, ni tampoco la presencia de activos que puedan ser movilizados por las personas o grupos para hacer frente las situaciones de riesgo. La lógica se basa en las condiciones enriquecidas (relaciones, interacciones, participaciones) del contexto que faciliten dichas disposiciones y, por ende, habilidades de afrontamiento que llevarán a la salida de la situación vulnerable.

### ***El dispositivo de la vulnerabilidad educativa en la educación superior***

El concepto de vulnerabilidad educativa es relativamente nuevo, así como el de vulnerabilidad social. Señala, de forma central, a aquellas

dificultades que, en el devenir, en la experiencia de los estudiantes se hacen presentes, mostrándose como impedimentos al acceso y provecho de los currículos y los procesos de enseñanza que se dan en los espacios escolares. En este sentido, refiere a una serie de barreras que pueden ser tanto emocionales, familiares, interpersonales o relacionadas con el propio proceso educativo (Díaz y Pinto, 2017).

Una acción primaria que debe estar presente para que un mínimo de justicia se cumpla, es el de dotar a los espacios de accesibilidad no solo física, sino también cognitiva (Solano, 2021). Desde esta idea, en educación superior, la vulnerabilidad se hace presente en la ausencia de espacios accesibles que funcionan como barreras que impiden el acceso, no solo a los lugares universitarios, también a las relaciones, experiencias y aprendizajes al interior de las aulas.

Siguiendo a Tomasevsky (2004), no es suficiente hablar de accesibilidad si no va acompañada de otros componentes que deben estar presentes para hacer el contexto más justo. Para esta autora, se requieren cuatro elementos: 1) la asequibilidad refiere al grado de suficiencia de instituciones y programas educativos que estén presentes en todo espacio, facilitando no solo la elegibilidad de los mismos, sino también su acceso a partir de una serie de condiciones mínimas que deben cumplirse como espacios dignos de ser habitados. Por su parte, 2) la accesibilidad implica la no discriminación y exclusión de grupos o sujetos, permitiendo su presencia, pero también su permanencia, a través de pensar en las condiciones físicas que deben facilitar la autonomía de cualquier persona. 3) La aceptabilidad refiere a los procesos educativos y los propios contenidos, los cuales deben priorizar una perspectiva situada, en donde el grado de su adecuación sea acorde con las características de los estudiantes, teniendo como resultado un sentido de pertenencia al espacio y de reconocimiento de su singularidad y cultura. Para finalizar, 4) la adaptabilidad refiere cierta compatibilidad entre las realidades de los estudiantes, sus intereses y las propuestas formativas que experimentan al interior de las instituciones.

No obstante, en los sistemas de educación superior, el discurso de la inclusión se ha limitado a hablar de accesibilidad (física) y restringir la constitución de la capacidad a cuestiones instrumentales, sin que elementos de orden cognitivo se hayan hecho presentes y tomados en cuenta para permitir el acceso a la educación (Solano, 2021). Negada la posibilidad de reconocimiento de la diferencia, incluso la cognitiva,

las acciones restringidas corren el riesgo de convertirse en parte de un dispositivo que, al final, termina legitimando la exclusión por vía de la producción de vulnerabilidad a partir de una mirada deficitaria del sujeto.

Hoy por hoy, el acceso a la educación superior no se considera para todos, aún hay discursos e ideas que sostienen que hay subjetividades que no son para la educación superior. Personas con discapacidad intelectual o múltiple pueden ser ejemplo de lo anterior. Al no poseer las estructuras mentales acordes con las lógicas de enseñanza y aprendizaje de construcción del conocimiento disciplinar. La exclusión se legitima a partir de la no presencia de los activos suficientes para poder hacer frente a los retos educativos.

La idea de accesibilidad, al no tomar en cuenta la adaptabilidad, asequibilidad y aceptabilidad, permite la producción de vulnerabilidad. El problema, en este marco, parece ser más epistemológico y político que técnico. ¿Cómo es posible que el prejuicio recaiga sobre unos grupos y acorde con determinadas características? ¿Qué de político tiene este ejercicio de expulsión de la diferencia considerada deficitaria? ¿Cómo determinado sujeto “vulnerable” ha podido llegar a un estatus ontológico de falta constitutiva y a una reducción igualmente ontológica que se enfoca solo en una dimensión de su vida? ¿Es la ignorancia siempre una de las causas de los prejuicios y procesos de estigmatización? ¿Por qué en las instituciones de educación superior se reduce la acción de inclusión a la accesibilidad y no se discuten todavía las otras posibilidades que favorezcan la participación de los estudiantes en su diversidad?

Si una forma de salir de la posición de vulnerabilidad implica la movilización y posesión de activos, lo cual es parte de una serie de intervenciones educativas, el acceso, permanencia y egreso a una educación serán imperantes en la medida que facilitarán la escapatoria de la situación. En este sentido, si la incorporación a los sistemas educativos se vuelve una cuestión selectiva a partir de una serie de ideales subjetivos y capacidades humanas, aunque el estado norme por la no-discriminación, la vulnerabilidad seguirá reproduciéndose, pero ahora podrá pasar por una desigualdad justa y legítima, pues el peso de la balanza ha quedado en el sujeto estudiante, que al no poseer los medios para enfrentar el riesgo social y las demandas educativas, ha resultado fijado a cierta posición de dependencia y negatividad deficitaria.

Desde este marco de ideas, la vulnerabilidad educativa funciona como un dispositivo de seguridad (Foucault, 2006). Donde la finalidad

no es la incorporación de todos en los espacios sociales, sino el cálculo de lo que es permitido como vulnerable y la gestión de aquellos que, gracias a una serie de recursos, podrán acceder a la educación y “gozar” libremente de sus derechos. Un dispositivo de seguridad busca una transformación del destino biológico de los sujetos a través de un ejercicio biopolítico de biopoder (Foucault, 2006) que se enfoca en la intervención sobre el espacio, pero regulado a partir de las disposiciones y subjetividades que se consideran adecuadas, correctas y no peligrosas para el *statu quo*.

El dispositivo de la vulnerabilidad educativa funciona en educación superior por vía de la inclusión y la accesibilidad para legitimar ciertas inclusiones/exclusiones en la medida que es capaz de producir cuerpos en falta, subjetividades que han sido colocadas en una posición epistémica (Broncano, 2020) negativa.

En otras palabras, si la comprensión de la vulnerabilidad se entiende como una relación dialéctica entre atributos y contexto, dicha relación no está libre de tensiones en donde el poder juega de forma negativa sobre algunos. Es aquí donde los prejuicios permiten el paso a la discriminación. Ideas negativas que no solo son enunciadas desde la ignorancia de los elementos culturales desde los cuales se fundan. También son reforzadas desde las miradas científicas que sostienen a las instituciones educativas. En el caso de la educación superior, esto es todavía más visible.

Es sobre una idea “legítima” de sujeto educado que es capaz de producir la fijación de vulnerabilidad a través el reconocimiento de una ilegitimidad producto de una condición deficitaria frente a la cultura académica. Cuando en educación superior se han transformado los espacios y se han vuelto accesibles (de forma restringida), los mismos funcionan para legitimar la vulnerabilidad por vía la exclusión de los que se consideran “no capaces”. Dicho desencuentro, como ya ha quedado sobre los hombros de los sujetos y su imposibilidad de movilización de los activos, podrá pasar por justo, colocando la responsabilidad nuevamente en el sujeto y no en un contexto que sigue ejerciendo una violencia simbólica sobre la diferencia.

¿Qué tan inclusiva es la educación superior que se limita a pensar su justa transformación solo en un criterio simple y limitado de accesibilidad? ¿Cómo esta situación de ausencia de elementos contextuales basados en apoyos no solo físicos, sino también cognitivos, permite

reafirmar el sujeto educado universitario a través la negación de todo lo que no debe ser?

Si se entiende el punto, el discurso todavía es imperfecto (Evans y Reid, 2016) en la medida que, aunque reconoce un contexto como el que genera vulneración, las disertaciones sobre la vulnerabilidad ponen el foco más en el sujeto que en las barreras. Tal situación no es casual o fruto de un error, teniendo su correlato en la falta de comprensión del fenómeno. Está basado en un tipo ideal de sujeto educado que sigue teniendo un sesgo capacitista (Toboso y Guzmán, 2010).

El problema de este proceso es la legitimación que hoy por hoy parece estar presente en los espacios universitarios por vía de la constitución de un estatus ontopolítico (negativo, en falta) de aquellos estudiantes que no logran aprender cómo las lógicas disciplinares marcan qué se debe hacer. Sin embargo, pensar que una institución es inclusiva porque es accesible (de forma restringida), permite que, cuando un estudiante no logre permanecer y aprender al interior de dicha institución, su salida se antoje natural, pues son sus atributos, en grado de insuficiencia, los que al final determinaron su exclusión.

## **Conclusiones**

Si bien, desde una perspectiva de justicia educativa y social basada en la idea de equidad (Rawls, 2006), toda diferencia será viable a partir de la búsqueda de igualdad sustantiva entre los sujetos. Las acciones denominadas “inclusivas” permiten pensar en la igualación de los espacios para poder invitar a una participación más equitativa, que tome en cuenta las diferencias y desigualdades y consienta caminar hacia una igualdad determinada. No obstante, el problema radica, en un primer momento, en ese logro de oportunidades, en la posibilidad de igualar las condiciones y espacios, a manera que solo quede la propia acción del sujeto como de desigualdad posible.

Sin embargo, aunque se logre dicha igualación y se cumplan los criterios ideales de accesibilidad, la otra cuestión problemática radica en la idea unificada de persona que, de entrada, pueda tender a la desigualdad legítima a partir de la constitución de un tipo ideal de persona, bajo la misma lógica de una capacidad positiva que debe estar presente en todo sujeto.

Dicha forma o lógica de entender los procesos de inclusión en educación signa una reducción ontológica del sujeto. Ejercicio que destaca, sobre cualquier otra situación, una idea fija y universal de capacidad humana y de una serie de disposiciones que también implican una condición deseable de respuesta frente a cualquier reto social o educativo.

Mientras no se interroguen de forma profunda y constante las prácticas de accesibilidad en educación superior y se introduzca una perspectiva crítica, la legitimación de la exclusión seguirá favoreciendo la producción de vulnerabilidad, la cual va de la reducción ontológica del sujeto a la reducción pedagógica llevada a cabo al interior de los espacios universitarios.

Así, la vulnerabilidad funciona como un dispositivo en la medida que coloca en la dialéctica –contexto de riesgo-capacidad de afrontamiento (resiliencia)– la forma en que se debe hacer frente a los acontecimientos del día a día, sin embargo, al no estar presente una condición que permita una serie de apoyos para todos los estudiantes, desde un principio de equidad, el compromiso termina situándose en el propio sujeto estudiante haciendo que el éxito o fracaso pase solo a su responsabilidad. Lo anterior, en contextos de extrema pobreza y desigualdad, facilita la reproducción de vulnerabilidad, gracias a la estigmatización de los propios sujetos, los cuales no encuentran dónde sostenerse para salir de dicha situación.

## Referencias

- Aquino, S., García, V., e Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* (39), 1-21.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós
- Broncano, F. (2020). *Conocimiento expropiado. Epistemología política en una democracia radical*. Akal
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2020). *Medición de la pobreza. Índice de rezago social 2020 a nivel nacional, estatal, municipal y localidad*. [https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice\\_Rezago\\_Social\\_2020.aspx](https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice_Rezago_Social_2020.aspx)
- Cruz, R. (2019). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la educación inclusiva: Una mirada desde su complejidad. *Revista Lati-*

- noamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 75-90. doi:10.4067/S0718-73782019000200075
- De la Cruz, G. (2012). Inclusión en educación superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado. *Etic@net*, 12(13), 216-230. doi:10.30827/eticanet.v12i2.12017
- Díaz, C., y Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa*, 21(1), 46-54 <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Evans, B., y Reid, J. (2016). *Una vida en resiliencia. El arte de vivir en peligro*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *La gubernamentalidad. Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ediciones Península.
- González, L. (2009). Orientaciones de lectura sobre vulnerabilidad social. En L. González (Comp.), *Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social* (pp. 13-30), Editorial Copiar.
- Lara, D. (2005). *Grupos en situación de vulnerabilidad*. CNDH
- Madrid, A. (2018). Vulneración y vulnerabilidad: dos términos para pensar hoy la gestión socio-política del sufrimiento. En J. Solé y A. Pie (Coords.), *Políticas del sufrimiento y la vulnerabilidad* (pp. 57-72), Editorial Icaria.
- Mouffe, Ch. (2011). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós
- Pérez- Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en el nivel superior en México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (46). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>
- Pérez-Castro, J. (2020). Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad. *Voces de la Educación*, 5(10), 59-74.
- Poder Ejecutivo Federal (2022). *Ley General de Desarrollo Social*. Diario Oficial de la Federación.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia* (6ª reimpression). Harvard y Cambridge.
- Ruiz, N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Investigaciones Geográficas. Boletín del Instituto de Geografía UNAM*, 77, 63-74

- Solano, E. (2021). Arquitectura inclusiva: un abordaje neurocognitivo. *Estoa. Revista de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Cuenca*, 10(19), 103-113
- Toboso, M., y Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. *Política y Sociedad*, 47(1), 67-83.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH* (40), 341-388.

---

**PARTE II.**  
**BARRERAS Y FACILITADORES**

---

## CAPÍTULO 3.

---

# HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA: VOCES DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD, PADRES Y MADRES DE FAMILIA

*Norma Guadalupe Márquez Cabellos*

Universidad de Colima.

### **Introducción**

En el *Informe Delors* (1996) y en reuniones convocadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004) y la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en París en 1998 y en julio de 2009, se precisa la necesidad de una transformación universitaria mundial poniendo de manifiesto la preocupación por la calidad, la pertinencia del trabajo de las instituciones de educación superior (IES), la urgencia de mejorar sustancialmente los procesos de gestión y administración, la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías de la información y comunicación y la conveniencia de fortalecer la dimensión internacional de la educación superior. El compromiso que tienen las IES radica en formar profesionales que cuenten con las competencias básicas para desarrollarse en un mundo competitivo, demandante y cambiante, disponiendo de una amplia gama de herramientas, habilidades y capacidades que les permita a los jóvenes profesionistas mantenerse a la vanguardia y realizar proyectos y propuestas innovadoras para triunfar en una sociedad de cambios vertiginosos. Bajo esta premisa, las instituciones deben organizar su tarea cotidiana; desde el diseño de programas educativos flexibles e inclusivos hasta las adecuaciones en el proceso enseñanza aprendizaje, así como la formación y capacitación a la comunidad universitaria en torno a buenas prácticas inclusivas y la eliminación de barreras arquitectónicas, sociales y actitudinales para que todos los estudiantes tengan acceso a la educación garantizando el aprendizaje y la participación sin anteponer su condición social, cultural, étnica, económica, física o

cognitiva; ponderando de esta manera las oportunidades y condiciones desde la singularidad y el respeto.

Hablar de discapacidad e inclusión educativa no eran temas visibles para las IES hasta que se hicieron presentes en convenciones internacionales y nacionales los términos de equidad, igualdad, calidad, diversidad, excelencia, eficacia e inclusión. En 2006, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) convoca a países miembros a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, donde se puntualiza las obligaciones jurídicas de los países de respetar los derechos humanos de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones, por ello, se define aspectos como accesibilidad, inclusión, participación y la no discriminación; y términos como ajustes razonables y diseño universal para aclarar los derechos civiles y políticos, educativos, culturales, económicos y sociales. Esta Convención fue ratificada en 2008 en el marco de la Segunda Reunión Binacional México-España sobre los Derechos de las Personas Discapacitadas en las Universidades celebrada en Mérida, Yucatán, México. En el marco de esta reunión se proclama la Declaración de Yucatán (2008), misma que puntualiza los derechos de las personas con discapacidad en las universidades donde se asientan los principios de respeto a las diferencias, la igualdad de oportunidades y el establecimiento de políticas y programas de prevención, protección y defensa de los derechos humanos de las personas con discapacidad evitando cualquier forma de exclusión.

Con fundamento en el impulso de organismos como la UNESCO y la ONU de una educación para todos en México; la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) publicó el *Manual para la integración de personas con discapacidad en las IES*, con el objetivo de guiar a los responsables de instituciones en las acciones encaminadas a incluir, con igualdad y equidad a las personas con discapacidad. En este manual se postula que cada institución debe crear un área de orientación y asesoría para promover centros educativos inclusivos que garanticen el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad (ANUIES, 2002).

La universidad como agente de cambio es factor clave en la sociedad del conocimiento, por ello la importancia de incrementar permanentemente su capacidad de adaptación y modificación en su organización, estructura y políticas para dar paso a la inclusión de las personas con discapacidad en las aulas de educación superior. Desde esta perspectiva,

la Universidad de Colima, México, se ha caracterizado a lo largo de su historia en asumir los retos que le plantea una sociedad dinámica y cambiante con “enfoque pertinente, innovador, inclusivo, equitativo y de calidad” (Universidad de Colima, 2021, p. 6). Desde esta postura se tiene una perspectiva humanista, con una formación innovadora centrada en el aprendizaje y con amplios esquemas de flexibilidad que permiten diversificar la enseñanza para el desarrollo de competencias necesarias para la vida y el trabajo.

Para la Universidad de Colima, el derecho de las personas con discapacidad a recibir educación de calidad con equidad y en las mismas condiciones que sus compañeros ha sido parte de su política universitaria al participar en proyectos internacionales financiados por la Unión Europea a través del programa Erasmus Plus: MUSE Modernity and Disability: Ensuring Quality Education for Disabled Students (2016) y ENTENDER Enabling Students with Neurodiversity (2021). Por tanto, con la finalidad de impulsar la educación inclusiva en educación superior, las facultades y escuelas de la Universidad de Colima se suman a las acciones generales impulsadas en la Agenda Rectoral 2021-2025; con especial énfasis en aquella, centrada en “consolidar un enfoque de educación inclusiva para disminuir todo tipo de exclusión relacionada con el derecho de la educación y la igualdad de oportunidades, que incorpore adaptaciones curriculares para la atención de estudiantes con discapacidad” (Universidad de Colima, 2021, p. 8). En gran medida, se evidencia un avance en cuanto al desarrollo de acciones concretas para atender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad, puesto que la educación inclusiva como proceso ha implicado un reto para esta Universidad porque involucra varios factores, tales como; infraestructura arquitectónica, buenas prácticas inclusivas, recursos tecnológicos innovadores, ajustes razonables en los planes de estudio y en la evaluación, así como el proceso de sensibilización a la comunidad universitaria. Con fundamento en lo anterior, reflexionamos ¿cuál es la percepción de estudiantes con discapacidad, padres y madres de familia respecto al proceso de inclusión educativa en la Universidad de Colima? El presente estudio tiene como objetivo explorar la percepción de padres y madres de familia y estudiantes con discapacidad que están cursando una licenciatura en una universidad pública respecto al proceso de inclusión educativa. Comprender la percepción de la población antes mencionada representa un punto de partida para el diseño

de propuestas que, al surgir de realidades, tenga mayor posibilidad de generar ambientes inclusivos en educación superior.

### ***La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior***

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca, España (UNESCO, 1994), se puso de manifiesto los principios de la educación inclusiva, mismos que fueron ratificados en el Foro Mundial sobre la Educación, en Dakar (UNESCO, 2000), y que actualmente hablar de inclusión educativa se considera como un “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (UNESCO, 2017, p. 13). Como principio general, está centrado en orientar todas las políticas y prácticas educativas, preocupando cubrir las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, con un énfasis sobre los que están en situación de vulnerabilidad, marginalidad y exclusión. Esta postura está en sintonía con la legislación mexicana, puntualizada en la reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que al texto refiere

[...] será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en los principios de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación [...] (*Diario Oficial de la Federación*, 2019).

Hoy en día, la educación inclusiva es uno de los grandes retos del Sistema Educativo Mexicano, en especial para las IES porque deben velar por garantizar la calidad, pertinencia, igualdad y equidad educativa de todo el estudiantado como un derecho constitucional, así lo refiere la fracción x del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que en lo escrito señala:

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas (*Diario Oficial de la Federación*, 2019).

El reto que tienen las IES es colosal porque se ven en la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas para responder a la diversidad de necesidades educativas de toda la comunidad estudiantil con y sin discapacidad, así como la optimización de la infraestructura escolar existente. Desafortunadamente algunas instituciones de educación superior carecen de mecanismos para propiciar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, aun cuando tienen la autonomía y las condiciones para diseñar manuales o guías encaminadas a la cimentación y logro de la atención a la diversidad escolar. La presencia de la población estudiantil con discapacidad en las aulas universitarias es un indicador de que la educación está cambiando y es una evidencia de la justicia, equidad e igualdad de oportunidades al tener cierta presencia; sin embargo, falta mucho para el acceso, permanencia, participación y aprendizaje del estudiantado con discapacidad; así lo refiere un estudio realizado por Núñez (2017) al estimar que representan menos del 1% en las universidades.

En la literatura académica se hace referencia sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad (Castellana y Salas, 2005, Cruz, 2016a; Cruz, 2016b; Cruz y Casillas, 2016; Núñez, 2017; Cruz, 2021), identificándose por una parte una visión positiva sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior; y por otra, desigualdad de oportunidades en las aulas universitarias por las dificultades para seguir las explicaciones del profesorado y acceder a la información durante las clases. Además, algunos estudios manifiestan la carencia en la formación y orientación docente para atender a la diversidad, la ausencia de políticas institucionales para la inclusión, así como la actitud de profesores, directivos y estudiantes hacia la discapacidad y la inclusión (Bilbao, 2010; Avendaño y Díaz, 2010; Sniatecki *et al.*, 2015; Mejía y Pallisera, 2020). Otros estudios han puntualizado que la población estudiantil con discapacidad tiene problemas para adaptarse en las aulas universitarias por las exigencias que implica la educación superior, así como la falta de información sobre las condiciones institucionales en torno a la educación inclusiva (Soares *et al.*, 2011; Getzel y Thomas, 2008; Avendaño y Díaz, 2014). Los estudios antes citados reflejan que aún falta mucho camino por recorrer en la perspectiva de una educación para todos y todas en las universidades.

## Método

### *Participantes*

El estudio corresponde a una investigación de carácter cualitativo, basada en el análisis de discursos de seis estudiantes con discapacidad de educación superior, así como cinco padres y madres de familia pertenecientes a la Universidad de Colima, México. El género, edad, condición y programa educativo al que pertenecen, se identifican en las Tabla 1 y 2.

Tabla 1. *Características de estudiantes con discapacidad*

Código de identificación	Género	Condición de discapacidad	Edad	Programa educativo
Est1	Femenino	Motriz	20	Educación Física y Deporte
Est2	Masculino	Visual	21	Educación Especial
Est3	Femenino	Motriz	30	Ciencias Políticas y Sociales
Est4	Masculino	Auditiva	19	Derecho
Est5	Femenino	Visual	24	Psicología
Est6	Masculino	Intelectual	20	Educación Física y Deporte

Fuente: Elaboración propia (2023).

A continuación, las características de los padres de familia de estudiantes con discapacidad en educación superior.

Tabla 2. *Características de padres y madres de familia*

Código de identificación	Género	Parentesco	Edad	Ocupación
PdF1	Femenino	Madre de hija con discapacidad motriz	49	Ama de casa
PdF2	Masculino	Padre de hija con discapacidad motriz	53	Ingeniero

PdF3	Femenino	Madre de hija con discapacidad visual	38	Maestra
PdF4	Femenino	Madre de hijo con discapacidad visual	61	Ama de casa
PdF5	Femenino	Madre de hijo con discapacidad intelectual	56	Empleada

Fuente: Elaboración propia (2023).

La población estudiada fue seleccionada con base en un muestreo de tipo no probabilístico intencionado, utilizando los criterios muestrales de presentar la condición de discapacidad (visual, cognitiva, motora y auditiva), tener un hijo o hija con discapacidad en la universidad y aceptar voluntariamente participar en la muestra.

### ***Técnica de recolección de datos***

Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de grupos focales. Esta técnica de recolección de información fue elegida porque brinda una oportunidad de expresión individual e interacción grupal (Sim, 1998). Se aplicaron dos grupos focales; uno para estudiantes con discapacidad y otro para padres y madres de familia, con una duración de 90 minutos aproximadamente cada uno en la Cámara Gesell de la Escuela de Mercadotecnia de la Universidad de Colima, México. Para la conducción de ambos grupos focales: se elaboraron cinco indicadores de discusión a manera de preguntas abiertas, mismas que centraron la atención en cómo definen la educación inclusiva, qué apoyos institucionales existen, qué barreras para el aprendizaje y participación enfrentan, prácticas inclusivas del profesorado e identidad universitaria. Las sesiones fueron dirigidas, grabadas y posteriormente transcritas por la investigadora responsable.

### ***Procedimiento***

Los indicadores de análisis se estructuraron con base en los ejes temáticos relacionados con la educación inclusiva. Se verificó la confiabilidad del estudio estableciendo con claridad las condiciones en que fue recogida la información y fue analizada bajo técnicas usuales de tratamiento de datos cualitativos con el apoyo del *software* Atlas.ti

22 a fin de identificar categorías y relaciones entre ellas. Para cautelar la confidencialidad de las evidencias recogidas, estas son presentadas de la siguiente manera: en cada extracto o relato se asignó códigos de identificación para la población participante: Estudiante con discapacidad (Est1, Est2, Est3, Est4, Est5, Est6) y padres y madres de familia (PdF1, PdF2, PdF3, PdF4, PdF5).

Respecto a las consideraciones éticas para este estudio, es importante mencionar que la población participante ejerció el derecho de aceptar voluntariamente en la investigación. Se aseguró confidencialidad y anonimato al firmar el formato de consentimiento mediante el cual expresaron su voluntad de participar en la investigación, manifestando tener conocimiento absoluto del objetivo, el proceso y los fines del proyecto de investigación.

## **Resultados**

Los hallazgos fueron organizados de acuerdo con los indicadores de análisis del guion de entrevista semiestructurada de los grupos focales, obteniéndose cinco dimensiones de análisis: a) definición de educación inclusiva, b) apoyos institucionales, c) barreras para el aprendizaje y la participación, d) prácticas inclusivas del profesorado, e) identidad universitaria. A continuación, se exponen las expresiones de la población participante.

### ***a) Definición de educación inclusiva***

Los estudiantes con discapacidad, padres y madres de familia definen la educación inclusiva como la necesidad de una habilitación didáctica del profesorado, del diseño de adecuaciones curriculares en los contenidos académicos, materiales y en la tecnología; todo ello encaminado hacia una cultura de la inclusión que permita cubrir las necesidades educativas de los estudiantes para desempeñarse en el campo laboral. Lo antes mencionado queda refrendado en las siguientes opiniones:

[...] las adecuaciones necesarias para que cada persona pueda acceder a la educación. Es la colaboración entre el profesor alumno con una conexión académica, una sincronización donde el profesor pueda instruir bien su programa de trabajo y el estudiante pueda aprenderlo con mayor facilidad (Est4).

[...] el concepto abarcaría realizar las adecuaciones curriculares necesarias para cubrir las necesidades educativas especiales de todas y todas las alumnas, en donde la educación esté en condiciones de igualdad y equidad con el fin de adquirir las herramientas necesarias para el trabajo (Est5).

Dando la oportunidad de que jóvenes con discapacidad se incluyan a las Universidades [...] que tengan las herramientas y técnicas necesarias para que ellos puedan entrar al campo laboral (PdF3).

[...] es darles la oportunidad de abrirles camino en el ámbito laboral haciendo adecuaciones en los contenidos y en los diversos materiales de apoyo (PdF1).

[...] es proporcionar y crear condiciones incluyentes con materiales adaptados y tecnología adaptada (PdF5).

[...] ¡es estar aquí en la universidad con mis amigos y maestros! (Est6).

## ***b) Apoyos institucionales***

En relación con esta dimensión de análisis, los estudiantes con discapacidad refieren que los apoyos que la Universidad les ha otorgado son relacionados con las adecuaciones arquitectónicas, tales como rampas, baños accesibles y espacios en el estacionamiento; así como la ubicación física en el aula por el factor de accesibilidad, los apoyos tecnológicos y la asesoría y orientación para la elaboración de tareas. Algunas aportaciones que sustentan lo anterior se reflejan a continuación:

[...] mis profesores han optado por ubicarme cerca de la puerta para cualquier emergencia [...] he visto muchos cambios a mi llegada, por ejemplo, los baños, rampas de acceso, pasa manos y otras cosas (Est3).  
Prácticamente tengo un cajón de estacionamiento para cuando me traen, esto facilita mucho el acceso a mi salón [...] otra situación importante es que mi salón está muy cerca de la entrada principal (Est1).  
Al principio no había nada de lo que yo necesitaba, es que son *softwares* muy caros para traducir voz a texto, o la impresora en braille y materiales en relieve

[...] ahora es diferente, pero tuve que decirles qué necesitaba (Est5).

[...] mucho apoyo, aquí me apoyan para hacer la tarea porque a veces no entiendo (Est6).

Están al pendiente si mi auxiliar auditivo tiene pilas, si requiero de revaloración auditiva, en general lo que necesite (Est4).

Por su parte, la percepción de los padres y madres de familia sobre los apoyos que brinda la Universidad es positiva, inicialmente por la apertura para recibir a estudiantes con discapacidad. En segundo término, por el apoyo académico y solidario que brindan el profesorado y los estudiantes. Finalmente, por la oportunidad académica que oferta a sus hijos para insertarse en el campo laboral. Algunas de las aportaciones son las siguientes:

[...] lo admitieron en Ciencias Políticas, él quería seguir estudiando, es el primero que aquí está estudiando con discapacidad motora [...], pues yo diría que el apoyo que hoy recibe le permitirá desempeñarse en el campo laboral con plenitud (PdF2).

En general, es bueno y de comunicación porque si he tenido que asistir para resolver ciertas situaciones con algunos profesores, pero todo se arregla explicándoles cómo aprende mi hija [...] Se va a ir a un congreso a Uruguay y la Universidad la está becando [...] es un congreso de ciegos latinoamericanos y es un gusto para nosotros que ella se vaya abriendo camino sola (PdF3).

Todo el personal, compañeros de salón y de otros salones y también la mayoría los maestros han tenido empatía con él [...] la directora me dijo desde el principio va a contar con nuestro apoyo y yo voy a reunir a todos los maestros y administrativos para sensibilizarlos [...] ¡yo estoy feliz de verlo estudiando! (PdF4).

Ha sido un camino largo [...] desde la educación preescolar, no ha sido fácil llegar hasta aquí, pues mi hijo tiene discapacidad intelectual [...] él quiere ser maestro de deportes y aquí hemos encontrado todo tipo de apoyos desde asesorías, monitor de aula y acompañamiento académico (Est6).

### ***c) Barreras para el aprendizaje y la participación***

En el contenido obtenido en esta dimensión de análisis, centrada en las barreras para el aprendizaje y la participación que han enfrentado los estudiantes con discapacidad, se identifican dos: la referida a las actitudes de docentes y personal que labora en la Universidad, y aquella centrada en la accesibilidad arquitectónica, materiales y tecnología adaptada. Lo antes señalado se puede apreciar en las siguientes alocuciones:

Al paso del tiempo le pusieron taponos a las sillas y mesas, no estaba adecuado nada y eso me lastimaba mis oídos [...] además pedí sentarme hasta adelante para estar cerca de los profesores, no fue fácil, pero lo logré (Est4).

[...] construyeron rampas en la entrada y en la banqueta de la calle porque no podía subir la grada ya que me costaba mucho trabajo, además habilitaron el acceso a mi salón (Est1).

Los ciegos hemos enfrentado muchas barreras arquitectónicas y actitudinales, por ejemplo, con los maestros, porque ellos quieren que entreguemos tareas tal como las piden, sin embargo, a veces nos vemos limitados por el acceso de la información y eso nos impide entregarlo bien [...], pero no hay barreras imposibles de resolver [...] si no encuentro una solución, recorro con la orientadora educativa o bien con la directora (Est2).

La mayor dificultad que encontré al inicio fue que la universidad no contaba con ningún tipo de *software* educativo o equipo tecnológico adaptado que me auxiliara para acceder a fuentes confiables en Internet, tuve que recurrir a rectoría para solicitarlo (Est5).

La barrera es la actitud de algunos trabajadores de la universidad, porque discriminan si no te das a entender o cuando no alcanzo a escuchar lo que dicen y pido que hablen claro y fuerte (Est4).

[...] falta trabajar más en la digitalización de material y pues también en infraestructura [...], lo más importante también es que nosotros lo hablemos y expongamos nuestras necesidades para eliminar o minimizar las barreras (Est3).

A veces no alcanzo a entender lo que dicen los maestros porque hablan rápido (Est6).

Por su parte, los padres y madres de familia refieren que las barreras para el aprendizaje y la participación es en lo referente a la accesibilidad arquitectónica, así como ciertos aspectos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza, tales como la tecnología adaptada, recursos didácticos adaptados y la capacitación del profesorado para atender la discapacidad.

A veces le exigen algunos maestros que escriba rápido, ¡y pues no puede!, y yo le compré su grabadorcita y esto facilita [...] también identifiqué que los maestros no están preparados para enseñar y quieren que vayan al mismo ritmo que los demás, por ello es importante que se capaciten y se actualicen para atender a la discapacidad (Pdf1).

[...] una barrera es que los docentes no entregan los materiales en electrónico de lo que debe leer o estudiar [...] eso sí dificulta mucho, porque a veces le encargan tarea de libros que están en la biblioteca y a veces están prestados y no se encuentran digitalizados (Pdf5).

La mayor dificultad es que mi hijo no entendía nada en las clases y por tanto no hacía las tareas [...] venimos con la directora para solicitar la autorización que el monitor entrara a las clases [...] esto ha facilitado mucho porque monitorea el aprendizaje de mi hijo (Pdf6).

Una barrera es que los docentes no los acompañan en su aprendizaje [...], es importante el acompañamiento del docente en las prácticas que realizan para que le puedan describir lo que está pasando (PdF4). [...] al principio había muchas barreras, ahora menos [...] sin embargo, sigue siendo la accesibilidad de todo el campo universitario, faltan muchas rampas, semáforos auditivos, transporte adaptado (PdF2).

#### ***d) Prácticas inclusivas del profesorado***

En lo referente a las prácticas inclusivas del profesorado, se identifican aquellas centradas en las adecuaciones curriculares, específicamente en la metodología y el sistema de evaluación; tal como puede verificarse en los siguientes relatos:

[...] los maestros han tenido la disposición para apoyarme en todo momento a través de tutorías, ofreciéndome recomendaciones muy puntuales, asimismo, algunas compañeras me apoyan en todo momento cuando presento dificultad (Est5).

Algunos maestros y yo acudimos con la orientadora educativa o con el encargado de cómputo para que nos apoyen en escanear información de la bibliografía requerida para el análisis de los contenidos de las asignaturas (Est1).

[...] pido ayuda a mis compañeros o docentes [...] ya uno va desarrollando habilidades y creatividad para acercarse a aquellos compañeros que están dispuestos a apoyarte u orientarte de cómo hacer la tarea [...] algunos maestros me evalúan con exposiciones verbales o ensayos (Est2).

Mis maestros saben que soy sorda, por ello me piden que me sienten cerca de ellos [...] a cada rato me preguntan si tengo dudas (Est4).

Aun cuando se identifican buenas prácticas inclusivas por parte del profesorado, los estudiantes con discapacidad refieren áreas de oportunidad centradas en la capacitación docente; tal como puede verificarse en los siguientes fragmentos:

[...] los maestros estén más preparados para poder enfrentarse ante cualquier situación, que sepan cómo incluirnos bien en las clases [...] hay algunos profesores que son muy cerrados muy a sus formas antiguas y no se actualizan (Est5).

[...] no es necesario un trato especial, pero en ocasiones la velocidad con que abordan el contenido provoca que me atrase [...] por tanto no llevo el mismo ritmo con el resto de mis compañeros [...] algunos

profesores no son muy accesibles y les falta saber, capacitarse y actualizarse para atender a la diversidad (Est1).

Es importante hacer una concientización con los maestros para la incorporación de estudiantes con discapacidad; de esta manera ellos deberán comprometerse a preparar sus clases con herramientas de acceso fácil y menos limitado en la enseñanza (Est3).

[...] capacitar a los profesores y todo el grupo [...] para que comprendan más a fondo lo que es el trato a una persona con cierta discapacidad [...] digamos para que no lo excluyan o lo dejen olvidado en sus prácticas docentes (Est4).

¡Que los maestros estén capacitados para ayudarme! (Est6).

Es importante también comenzar con talleres de sensibilización hacia profesores directivos, administrativos [...] a todos en general [...] pero sobre todo que aprendan cómo enseñar a las personas con discapacidad (Est2).

### ***e) Identidad universitaria***

En esta dimensión de análisis, se identificó que el estudiantado con discapacidad se ha adaptado favorablemente en la Universidad por la experiencia que ha vivido en el aula con sus compañeros de clase; al respecto puntualizan lo siguiente:

Estoy en lo que me gusta y yo me siento muy cómoda [...] ¡cada día hemos ganado terreno en la inclusión! [...] me identifico con mi casa de estudios (Est5).

Da gusto y me siento feliz de ser universitaria [...] saber que la Universidad está en la búsqueda de mejorar sus condiciones para darle pauta a otros jóvenes con discapacidad me hace sentirme orgullosa de mi Institución (Est2).

Ha sido una experiencia nueva porque yo provengo del CBTIS19 para personas con discapacidad [...] mi ingreso a la universidad fue como pasar a ligas mayores y es una experiencia bastante grata con retos, con muchos retos, pero también abrí puertas para los que vienen; porque yo fui de los primeros sordos que aceptaron en la universidad (Est4).

Ha sido una oportunidad maravillosa [...] ¡woow!, algo que tú sabes que te va a dar herramientas para la vida y para el trabajo (Est1).

Yo quiero ser entrenador deportivo, enseñarles a los niños el deporte [...] ¡aquí lo voy a lograr! (Est6).

Al igual que mis compañeros, ha significado retos y yo lo podía denominar como una experiencia enriquecedora en donde aprendes que te vas a enfrentar a múltiples barreras, ¡pero si tú lo quieres y lo deseas, se pueden vencer! (Est3).

Por su parte, los padres y madres de familia visibilizan a la Universidad como una institución sensible, a diferencia de otros niveles educativos. Muestran gratitud hacia la institución por brindar la apertura para que sus hijos estudien y consoliden estrategias que les permitan el desarrollo académico y laboral. Algunas de sus aportaciones que sustentan esta categoría son las siguientes:

Yo veo que mi hija se siente parte de la universidad, habla con orgullo que está en una universidad de prestigio (PdF1).

Veo que la universidad provee lo necesario y mi hija se siente identificada con su carrera, con la universidad en general porque participa en todo [...] esto jamás lo imaginé cuando nació ¡y mire ahora! (PdF3).

La universidad fue una puerta que se abrió para que mi hijo egrese como entrenador deportivo, sé que no tendrá el título de licenciado porque simplificaron el plan de estudios, sin embargo; sé que estará de alguna forma capacitado para entrenar el deporte (PdF6).

La educación incluyente que está impulsando la universidad hace que los muchachos tengan identidad universitaria [...] hay una respuesta favorable de apoyo para los estudiantes con discapacidad [...] es una institución donde les importa su discapacidad (PdF2).

## **Discusión y conclusiones**

Actualmente, las personas con discapacidad se han hecho visibles gracias a la iniciativa, esfuerzo e impulso de ciertos sectores de la sociedad civil, padres y madres de familia que reconocen sus derechos sustentados en un marco jurídico y legal; lo cual ha permitido hacerlos presentes en el campo educativo, social, político y laboral. En este sentido, el acceso, permanencia y egreso de la población estudiantil con discapacidad hoy día es notoria desde la educación básica hasta la educación superior, lo que ha implicado cambios trascendentales en la legislación, organización y estructura del Sistema Educativo Mexicano.

Con sustento en los hallazgos globales en el presente estudio, la inclusión educativa es notoria porque se identifica que la población estudiantil con discapacidad, padres y madres de familia tienen una percepción del proceso de inclusión educativa en la Universidad al puntualizar que han recibido apoyos institucionales en torno a la tecnología adaptada, adecuaciones curriculares y arquitectónicas, asesoría y orientación en trámites académicos y administrativos. Manifiestan

tener una clara concepción del significado de inclusión educativa al especificar que es un proceso encaminado a la habilitación didáctica del profesorado que cubre las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad, así como la creación de culturas y políticas inclusivas en la comunidad universitaria.

Esta postura se reafirma con lo que puntualizan Echeita y Ainscow (2011) al referir que la educación inclusiva es un proceso de búsqueda permanente de mejores formas pedagógicas para responder a la diversidad del estudiantado. Por otra parte, los resultados de este estudio muestran las condiciones que facilitan y obstaculizan el proceso de inclusión en la educación superior. Las condiciones que facilitan están centradas en la política de acceso a la educación superior, las adecuaciones arquitectónicas en rampas, barandales, baños, y accesibilidad en estacionamientos, áreas comunes y en las aulas, así como los apoyos tecnológicos, la asesoría y orientación al profesorado. Estos hallazgos coinciden con los estudios realizados por Castellana y Salas (2005) y Núñez (2017), porque identifican una visión positiva sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior al proporcionar las condiciones para el acceso y permanencia en las aulas universitarias.

Aun cuando se identifican condiciones que han facilitado la inclusión educativa de la población participante en este estudio, se distinguen hallazgos que obstaculizan la formación, capacitación y actualización del profesorado en torno a la discapacidad, buenas prácticas e inclusión educativa. Se identifica que en algunas prácticas pedagógicas no se realizan ajustes razonables en la metodología, en los contenidos y en la evaluación, lo que limita el aprendizaje y participación dentro y fuera del aula del estudiantado con discapacidad. Por otra parte, una barrera que se observa es la actitud de la comunidad universitaria, dado que en repetidas ocasiones el estudiantado con discapacidad presencia discriminación al realizar trámites administrativos y académicos por la falta de una comunicación asertiva. Estos hallazgos coinciden con los de Mejía y Pallisera (2020) al concluir que los estudiantes con discapacidad viven muchos retos en las universidades y sólo será posible la inclusión educativa si los profesores, autoridades y otros miembros de las escuelas aprendan cómo enseñarles en las aulas y les ayuden a adaptarse a las dinámicas escolares. Por su parte, los hallazgos del estudio realizado por Castellana y Salas (2005) reflejan que los estudiantes con discapacidad no están en igualdad de oportunidades en las aulas

universitarias, encuentran dificultades para seguir las explicaciones del profesorado y acceder a la información durante las clases; por su parte, los docentes requieren de formación y orientación para atender a la diversidad.

Con sustento en estas aportaciones y los hallazgos que refleja la investigación, reflexionamos que la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación es tarea de toda la comunidad universitaria porque se debe garantizar la vida académica y social de toda la población estudiantil, puesto que, tal como lo puntualiza Ainscow (2012), la inclusión es un proceso que beneficia a todos los estudiantes no solo a los que tienen una discapacidad, trastorno o con neurodiversidad, lo que implica la gran tarea de construir diversas respuestas inclusivas.

La realización de la presente investigación ha permitido identificar la percepción de la población participante en este estudio respecto al proceso de inclusión educativa en la universidad, revelando las necesidades arquitectónicas, organizativas, prácticas inclusivas y la generación de entornos que permita la inclusión educativa en las aulas. Concluimos que la educación inclusiva es el principal reto de las IES para garantizar no solo el acceso, permanencia y egreso, sino la calidad, equidad e igualdad educativa como derecho de cualquier persona. La gran tarea es generar las condiciones para que los estudiantes con discapacidad tengan igualdad de oportunidades en las aulas universitarias; para ello, se requiere de formación, orientación y capacitación del profesorado para apropiarse de estrategias didácticas-metodológicas para responder a las necesidades educativas de la población estudiantil. Esto compromete generar cambios trascendentales en la estructura organizativa, pedagógica, técnica y operativa en la educación superior. Por tanto, demanda que las instituciones se comprometan en lograr que toda la población atendida aprenda, interactúe y se beneficie en igualdad de oportunidades, sin importar su condición física, cognitiva, social, económica, política o racial. Partimos de que todos somos diferentes; por tanto, se busca responder a las necesidades de todos y todas defendiendo el derecho de las personas a acceder a una educación integral que permita desarrollar al máximo las capacidades y potencialidades, eliminando cualquier barrera que impida el proceso de aprendizaje y participación (Booth & Ainscow, 2015).

Por ende, la educación inclusiva requiere no solo estar presente en cuadernos y manuales de operación institucionales, sino participar de

manera efectiva y activa en las prácticas pedagógicas, en el currículo, en la estructura organizativa y administrativa, así como en el comportamiento incluyente de la comunidad universitaria; fomentando de esta manera estrategias cooperativas y transformadoras del contexto educativo.

## Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39 <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. México: SEP-ANUIES. [http://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/Manual\\_integracion\\_educacion\\_superior\\_UNUIES.pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Manual_integracion_educacion_superior_UNUIES.pdf)
- Avendaño, B. C., y Díaz, A. J. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 45-64. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art03.pdf>
- Bilbao, L. C. (2010). Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes de la Universidad de Burgos. *Educación y Diversidad*, 4(2), 33-50. [file:///Users/normamarquez/Downloads/DialnetPercepcionDeLosRecursosQueFavorecenLaIntegracion-De-3276325%20\(1\).pdf](file:///Users/normamarquez/Downloads/DialnetPercepcionDeLosRecursosQueFavorecenLaIntegracion-De-3276325%20(1).pdf)
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* [Ebook]. FUHEM.
- Castellana, R. M., y Salas, B. I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*, 85, 57-84. [https://sid.usal.es/idocs/F8/ART9632/universidad\\_ante\\_diversidad\\_en\\_el\\_aula.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/ART9632/universidad_ante_diversidad_en_el_aula.pdf)
- Cruz, V. R. (2016a). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *Revista de Investigación Educativa*, 23, 2-23. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n23/1870-5308-cpue-23-00002.pdf>

- Cruz, V. R. (2016b). Percepciones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Veracruzana. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 72, 151-178. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34051292010>
- Cruz, V. R. (2021). Las inclusiones “razonables” en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva. *RLEE. Nueva Época*, 51(1), 91-118. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.200>
- Cruz, V. R., y Casillas, A. M. (2016). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista181\\_S2A3ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista181_S2A3ES.pdf)
- Declaración de Yucatán. (2008). *Declaración de Yucatán sobre los derechos de las personas con discapacidad en las universidades*. Yucatán, México. [https://www.uacj.mx/ddu/documentos/DECLARACION\\_YUCATAN.pdf](https://www.uacj.mx/ddu/documentos/DECLARACION_YUCATAN.pdf)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BSPA%5D%20%E6%95%99%E8%82%B2.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true)
- Echeita, S. G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <file:///Users/normamarquez/Downloads/DialnetLaEducacionInclusivaComoDerecho-3736956.pdf>
- Getzel, E., y Thomas, C. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84. doi: 10.1177/0885728808317658
- Gómez, S., y García, V. M. (2017). Hacia una educación superior inclusiva. *REIDOCREA*, 6(24), 300-319. <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-24.pdf>
- Mejía, C. P., y Palliser, D. M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: una investigación cen-

- trada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 40-61. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/449/572>
- Núñez, M. M. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la universidad: Avances y retos para el futuro. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 13-30. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/269>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España: UNESCO. <https://www.uniovi.es/ONEO/wpcontent/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3nSalamanca.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal: UNESCO. [https://inee.org/system/files/resources/Dakar\\_Framework\\_for\\_Action\\_SP.pdf](https://inee.org/system/files/resources/Dakar_Framework_for_Action_SP.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2004). *Annual Report 2004*. UNESCO-IHE. [https://www.un-ihe.org/sites/default/files/annual\\_report\\_2004.pdf](https://www.un-ihe.org/sites/default/files/annual_report_2004.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO, Francia. [https://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336\\_2\\_guia\\_para\\_asegurar\\_la\\_inclusion\\_y\\_la\\_equidad\\_en\\_la\\_educacion.pdf](https://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, Estados Unidos: ONU. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Sim, J. (1998). Collecting and analysing qualitative data: Issues raised by the focus group. *Journal of Advanced Nursing*, (28), 345-352. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.1365-2648.1998.00692.x>
- Soares, A., Almeida, L., y Guisande, A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Un estudio con estudiantes de 1o año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121. <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245116403005.pdf>

- Sniatecki, J., Perry, H., & Snell, L. (2015). Faculty attitudes and knowledge regarding college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(3), 259-275. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083837.pdf>
- Universidad de Colima (2021). *Agenda Rectoral 2021-2025*. México: Universidad de Colima. <https://www.ucol.mx/content/cms/6/file/agenda-rectoral-2021.pdf>

## CAPÍTULO 4.

---

# PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SOBRE ACCESIBILIDAD EN EL EN- TORNO UNIVERSITARIO

*Griselda García García\**

*Jessica Torres Juárez\**

*Abril Castañeda Luna\**

*Hercy Baez Cruz\*\**

Universidad Veracruzana\*  
Centro Regional Educación Normal\*\*

### Introducción

El siglo XXI está planteando retos extraordinarios a la humanidad en su conjunto (Harari, 2018). Entre estos desafíos se encuentran la crisis climática, la creciente complejidad y conflictividad social, así como la insuficiencia de las capacidades básicas desarrolladas por los actuales sistemas educativos para responder a las demandas de un mundo en vertiginosas transiciones científicas y tecnológicas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2019).

En 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) propuso la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible como una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino en la perspectiva de mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás (ONU, 2015).

La Agenda se compone por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente y el diseño de *ciudades*.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) promueve la paz mediante la cooperación internacional en materia de educación, ciencia y cultura, y contribuye al logro de los ODS.

El Objetivo 4 de la Agenda 2030 pretende “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015). La Agenda en el planteamiento de este objetivo señala que la educación de calidad es clave para alcanzar otros ODS, y que su consecución permitirá a las personas escapar del ciclo de la pobreza y, por ende, reducir las desigualdades y lograr la equidad de género. Este objetivo concierne de manera especial a las universidades, porque aún persisten grandes rezagos en materia de educación en los distintos niveles educativos, por lo que es preciso asegurar que todos los jóvenes gocen de la oportunidad de acceder a la escuela y de desarrollar los conocimientos, competencias, actitudes y valores que les permitirán contribuir a la sociedad (ONU, 2015).

La población estudiantil con necesidades educativas, asociada o no a discapacidad, que accede a la educación superior va en continuo crecimiento como resultado de las políticas y legislación inclusivas (nacional e internacional) sobre el derecho a la educación.

En un contexto de creciente desigualdad y segmentación social, la educación superior se constituye para diversos sectores sociales en una herramienta privilegiada para pugnar por una mejor inserción en el espectro social, a la vez que simultáneamente parece poder garantizar niveles de cohesión e integración en una sociedad profunda fragmentada (Gross, 2016).

Derivado de lo anterior, el Programa de Trabajo 2021-2025 de la Universidad Veracruzana (UV) plantea en el Tema “1.3 Igualdad sustantiva, inclusión y no discriminación”, proyectar e implementar acciones afirmativas y apoyos específicos en favor de las poblaciones originarias, afrodescendientes y de las comunidades equiparables, así como para mujeres, adultos mayores, personas con discapacidad y jóvenes en condiciones socioeconómicas de vulnerabilidad que pretendan cursar estudios superiores en la Universidad Veracruzana (Programa de Trabajo 2021-2024, p. 52). Resultado de lo anterior, se formaliza en esta región el programa del Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CENDHIU), cuya finalidad es atender a través de diversos programas y de manera específica el Programa Universitario de Educación Inclusiva (PUEI) (2020-2022) y el Reglamento para la Inclusión de Personas con Discapacidad (2021).

Por su parte, se debe entender que la accesibilidad en la educación es una pieza fundamental para garantizar que todas las personas, in-

dependientemente de sus capacidades físicas o mentales, puedan tener acceso igualitario a la educación y puedan participar plenamente en el proceso de aprendizaje, por ende, la accesibilidad no solo se refiere a la eliminación de barreras físicas, sino también a la eliminación de barreras en el acceso a la información y la comunicación, por lo que el objetivo de toda institución educativa es tener a disposición diferentes herramientas que le permitirán a una persona con discapacidad, poder participar activamente de la clase.

La finalidad de esta investigación es que a nivel institucional se logre sensibilizar, concienciar, a la comunidad universitaria y enseñar que la diferencia entre cada persona es lo que hace que se trabaje por el respeto hacia ellas y se logre un sistema social y educativo más justo para toda la población: “Dentro de la igualdad se instaura la diferencia, entendida como apertura del uno al otro, es decir, como reciprocidad” (Boff y Muraro, 2002, p. 81).

Cabe destacar que la Facultad de Psicología, región Poza Rica-Tuxpan, dependiente de la UV, ubicada en la zona norte del estado de Veracruz, México, está integrada por una matrícula de estudiantes de 448, la mayoría de ellos originarios de municipios aledaños, condición socioeconómica baja y con al menos diez estudiantes con discapacidad visual, motriz (escoliosis), pseudoartrosis de fémur y motriz.

Con relación a la percepción, Abbagnano (citada por Vargas, 2013) la define:

No es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre un sujeto pasivo, sino que, por el contrario, están de por medio una serie de procesos en constante interacción y donde el individuo y la sociedad tienen un papel activo en la conformación de percepciones particulares a cada grupo social. En el proceso de la percepción están involucrados mecanismos vivenciales que implican tanto al ámbito consciente como el subjetivo de la psique humana (p. 48).

La percepción, como proceso cognoscitivo para obtener información a través de los sentidos, construyendo una imagen de la realidad, involucra los conocimientos y experiencias previas. Las personas manifiestan sus percepciones según su contexto social y cultural, esto supone procesos de interacción y comunicación.

En este contexto, se planteó como objetivo indagar sobre la accesibilidad en la permanencia universitaria de estudiantes con necesidades

educativas asociadas con discapacidad, proponiéndose conocer su percepción y vivencias para identificar las manifestaciones en torno al acceso a espacios universitarios.

## **Método**

### ***Tipo de estudio***

La metodología utilizada fue cualitativa, esta se enfoca en comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto. Esta metodología fue utilizada, pues se considera que una parte vital para comprender el derecho a la accesibilidad, es a través de las mismas expresiones de quienes lo viven y practican (Hernández, 2018).

### ***Participantes***

Los participantes fueron cinco estudiantes con necesidades educativas asociadas con discapacidad, cuyas edades oscilan entre 19-23 años. Tres mujeres y dos hombres.

### ***Técnica de recolección de datos***

Se utilizó la técnica del grupo focal; en este sentido, Huerta (2014) define esta técnica de la siguiente manera:

El grupo focal es una herramienta muy útil para la planificación de los programas y la evaluación de los mismos. El secreto consiste en que los participantes puedan expresar libremente su opinión sobre diferentes aspectos de interés en un ambiente abierto para el libre intercambio de ideas. Otro de los aspectos positivos estriba en el hecho de proveer participación a las personas involucradas en los respectivos programas (p. 1).

Korman (citado por Lema y Agila, 2008), en su conceptualización de grupo focal, explica que esta técnica constituye “una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación” (p. 10).

Por lo antes citado, los grupos focales son de gran utilidad para obtener información de aspectos relacionados con esta investigación, al tomar en cuenta la experiencia directa de los involucrados. Las categorías y su conceptualización:

- *Accesibilidad.* Se entiende como el derecho que tiene la persona para hacer uso efectivo del entorno físico, de los recursos impresos, visuales y audibles y del currículum universitario, de forma segura y autónoma.
- *Acceso al espacio físico.* Refiere a la posibilidad de llegar, hacer uso e interactuar a un lugar o entorno, de forma autónoma e independiente.
- *Acceso a la información.* Relacionado con la oportunidad de poder utilizar tanto el material impreso, audible y digital, en las diferentes actividades de la vida universitaria: por ejemplo, los trámites administrativos, recreativos y de tipo académico.
- *Acceso al proceso educativo.* Comprende la disposición de los recursos necesarios para que la estudiante o el estudiante participen en igualdad de condiciones en el proceso de aprendizaje

### ***Procedimiento***

Para la aplicación de la técnica de grupo focal, se contó con la figura de la moderadora-facilitadora, quien fue la responsable de dirigir la agenda de trabajo y motivar al grupo a una participación asertiva, ella guió a través preguntas vinculadas a cada categoría de la investigación que generaron los discursos relacionados a estas. Se señalan los siguientes pasos:

1. Se les explicó el objetivo de la actividad,
2. Se les detalló la metodología de trabajo en el grupo focal
3. Mediante consentimiento informado, se solicitó su autorización para grabar los comentarios, se les precisó que aun cuando autorizaran lo anterior, tenían el derecho de no continuar o suspender su participación si en algún momento o pregunta les hiciera sentir incómodos.
4. Se procedió a la aplicación del grupo focal.

Los principales hallazgos, en congruencia con las dimensiones:

*Accesibilidad.* En cuanto a esta dimensión, las participantes la perciben como un derecho explícito en documentos institucionales, en los que la UV se encuentra en proceso, ya que se tiene escasa experiencia en casos concretos. Los participantes expresan que a partir del programa del Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CENDHIU) y el Programa Universitario de Educación Inclusiva (PUEI) la coordinadora se ha presentado físicamente y estableció contacto personalizado, existiendo una estudiante representante en este programa educativo que atiende sus demandas.

Expresan que han planteado la necesidad de recibir sus clases en la planta baja; han emitido oficios ante el Consejo técnico, mismo que ha dado respuesta y ha utilizado aulas de otra facultad, ya que se comparte espacio con las facultades de Medicina, Enfermería y Odontología. Esto último porque se carece de aulas en planta baja *ad hoc* a la matrícula que por grupos se tiene. Al respecto, manifiestan lo expuesto en la Tabla 1:

Tabla 1. *Manifestaciones de estudiantes en torno a la accesibilidad*

Participante	Discursos
1	“Para empezar efectivamente, estoy de acuerdo con la afirmación, que es un derecho, pero no, el derecho está, pero no siempre se lleva a cabo como lo describe, porque a veces para dar una descripción o un significado sencillo de la palabra o del concepto de accesibilidad, accesibilidad sería facilidad, facilidad igualitaria, entonces, aquí como menciona la afirmación que en situaciones físicas que para mí sería la infraestructura no siempre se cumple, entonces para mi ese derecho ahí estaría un poco debilitado, la cuestión de recursos también y estoy hablando desde mi experiencia y dentro de la universidad, también a veces no es facilitado por que hay recursos de materiales como ahí se menciona, visuales o audibles, a veces no son accesibles en ese. aspecto, como lo comentaba”.
3	“Considero, pienso que la seguridad dentro de la universidad propiamente, si se ejerce este derecho porque estamos en un ámbito escolar y esto no significa que tengamos toda la protección pero si considero que la seguridad desde un enfoque escolar, general, si se lleva a cabo y como comentaba, la infraestructura es parte de la autonomía, de la accesibilidad, para mí, porque yo no puedo tener una autonomía, vamos a calificarla, llamarla como esa independencia sin dificultad [...] en mi caso, como persona con discapacidad visual desplazarme con autonomía”.

- 4 “Incluso... pues bueno, eh, los maestros a veces si son muy accesibles con los recursos, con los útiles que necesitamos, van entregando los libros o los archivos que necesitamos. Y no sé, algunos sí son muy accesibles”.
- 

### ***Acceso al espacio físico***

En cuanto al acceso al espacio físico, se destaca que el edificio es de tres pisos y las aulas se localizan en el segundo y tercer piso. Existen escasos recursos para su modernización, el edificio tiene más de 40 años, no tiene rampas, ni ascensor. Respecto de la iluminación, se encuentra instalada, pero presenta fallos por cortes; en las aulas, la mayoría de las ocasiones se cuenta con aire acondicionado y en los accesos a la facultad existen rampas solo en la parte baja. Los estudiantes que hacen uso de silla de ruedas o uso de muletas, es imposible acceder a las aulas de clase. Por lo que se presentan sus comentarios en la Tabla 2:

Tabla 2. *Dimensión de acceso al espacio físico*

<b>Participante</b>	<b>Discursos</b>
1	“Pues como soy una persona discapacitada, entonces este sí se me hace difícil moverme como de allá arriba para aquí abajo, o de aquí abajo para allá arriba, porque sí me canso muchísimo para subir, pero pues cuando llego es como que nada más subo y ya no bajo para nada, a menos que sea para la comida o algún pendiente”.
2	Sobre accesibilidad de desplazarse. “Considero que antes de dar mi punto de vista, señalo que a veces no se toma en cuenta esa facilidad de un espacio físico, no aplica esa accesibilidad como esa facilidad para aquellas personas que presentan ciertas condiciones, como lo comentaba en un principio, a veces no se toma en cuenta esa parte estructural, física, con base a ciertas condiciones para poder diseñar una infraestructura apta e igualitaria para todos”.
4	“Al menos en los salones pues no, estoy tranquila, y pues los baños también están cerca y no se me dificulta esa parte”.

---

(Continúa)

(Continuación)

- 5 “Para empezar, yo tuve que solicitar, vuelvo a lo mismo y lo destaco, yo estoy expresando desde mi experiencia como estudiante de la Universidad Veracruzana, si a mí no me hubieran dado, o mejor dicho, si yo no hubiera pedido ese apoyo de desplazamiento para que me orientaran y me mostraran lo que se encuentra dentro de la unidad, yo desconocería, entonces parto desde este punto porque ahí se limitó mi autonomía para conocer los espacios físicos, esa fue una, dos, a partir de ahí empecé, gracias al apoyo que me dieron de orientación, a partir de ahí yo inicié mi descubrimiento para ubicar cada componente dentro de la universidad y hasta el momento no hay tanta dificultad para poderme desplazar de lugar a lugar, porque comentaba en un principio, se hizo esta tarea de darme a conocer los espacios que existen dentro de la unidad aunque si hay carencias, y carencias son como aquellas referencias para mí que me pueden apoyar y facilitar demasiado el desplazamiento como persona con discapacidad visual, entonces esa sería la cuestión faltante de un espacio físico accesible”.
- 

### *Acceso a la información*

Como se muestra en la Tabla 3, las y los participantes destacan que la información y asesoría del quehacer universitario en general son adecuadas:

Tabla 3. *Categoría de acceso a la información*

<b>Participante</b>	<b>Discursos</b>
2	“Pues creo que son más como electrónicos los archivos, o sea como que es por vía Whatsapp o así, en grupos... impresos al menos que sea muy necesarios, nosotros en grupo, o en equipo o como sea, o individual lo imprimimos, pero la mayoría de las veces es por vía Whatsapp, es por pdf, y no he tenido dificultades para el acceso a esa información”.
3	“Por lo menos yo me llevo bien con todos los maestros o trato de llevarme bien con todos los maestros, entonces pues sí podría decir que sí me siento bien acercándome o hablándoles de alguna situación en la que esté involucrada y sé que me van a responder bien de alguna forma o me van a ayudar en lo que puedan”.

5

“Para empezar, no voy a generalizar pero si voy a destacar ese alguno que me facilita el acceso a la información y en ese alguno entran los docentes, hay docentes desde mi formación que son muy facilitadores de información pero no siempre es así, esto lo destaco porque me enfoco primero desde la plantilla de docentes y la información que me dan, después, tomando en cuenta la información educativa que ofrece la universidad, desde mi experiencia, no he tenido acceso, o, existe el acceso pero yo no tengo esa accesibilidad para poder ingresar y tener esa información en las manos como todos y puedo ejemplificar lo que estoy diciendo, la Universidad Veracruzana tiene la plataforma que es Eminus y a esta yo no puedo acceder, porque, uno, el diseño sistemático que tiene esta plataforma no es compatible con mi programa que es un lector de pantalla que me permite tener los elementos de la pantalla, entonces, ahí hay un choque, la falta de accesibilidad de esta plataforma y la falta de compatibilidad de mi programa, ahí entra la limitante que tengo a la información, también, a veces el material no es accesible para mi lector y digo que para mi lector y digo “mi lector” porque es el que ejecuta pero soy yo la que obtiene la información pero prohíbe un poco el lector, como lo que comentaba en un principio, este programa no tiene las herramientas para leer aquellos los códigos encriptados que utilizan las plataformas, entonces ahí me veo muy limitada a la información, información que puede ser de textos, a veces aquellos textos traen imágenes y a veces esas imágenes contienen texto y yo no tengo acceso a ello y en lo personal, lo mínimo que puede tener una imagen para mí es muy importante y enriquecedor y a veces aquellos que tienen acceso a ello, pasa desapercibido, entonces, esta parte de accesibilidad o acceso a la información si me considero a veces limitada a ella”.

---

En síntesis, plantean la necesidad de aplicar rotulación accesible, que les permitiría ubicarse dentro del campus. Sugieren “anuncios de las bibliotecas accesibles” y recomiendan “hacer rotulaciones en alto contraste y letras grandes, con relieve o en braille para futuros estudiantes que ingresen”.

Por otro lado, indican como algo positivo que el uso de plataforma Eminus 3 y 4, pero que los archivos preferentemente sean en formato PDF, el uso de WhatsApp para avisos en audio o escritos, compartir archivos, uso Teams y Facebook como herramientas de información.

## *Acceso al proceso educativo*

Aquí las participantes tienen conocimiento que, previo al inicio de cada periodo escolar, la coordinación de CENDHIU y el PUEI programan una sesión con los docentes pertenecientes a la academia por área de conocimiento, en la que les precisan cuantos estudiantes con necesidades educativas especiales cursaran dicho periodo y les solicitan adecuación curricular general, poner atención con relación al formato de los archivos o materiales a utilizar en sus materias, atender las aplicaciones electrónicas que sugieren los estudiantes y que les facilitan su lectura, todo esto a través de la representante estudiante. Al respecto, mencionan lo establecido en la Tabla 4:

Tabla 4. *Percepciones sobre el acceso al proceso educativo*

<b>Participante</b>	<b>Discurso</b>
1	“Vuelvo a destacar a la plantilla de docentes porque considero que es muy importante destacar esta parte, porque de ahí parte la información, para mi gira en torno de ellos, destaco a los docentes porque ellos son concedores y los que comparten la información, el conocimiento, a partir de ello la información, ya sea que se me vea facilitada o limitada debido a aquella carencia que existe en la información o en el acceso, entonces, en el proceso educativo que lo tomo como en proceso de formación, no veo limitada con los docentes, no me veo condicionada por los docentes, si no que la falta de acceso o la falta de accesibilidad es en la información que provee la Universidad, me enfoco en la universidad porque estamos en este contexto, hay archivos en plataformas y servicios que no son accesibles, de servicios me refiero al correo institucional en donde no puedo acceder a los contenidos de mensajería instantánea, en la plataforma de Eminus no puedo acceder a la información, en los archivos en donde también están contenidos en las plataformas y no puede acceder, entonces, desde proceso educativo me veo limitada mas no me veo condicionada por que destaco y vuelvo a repetir que los docentes han sido muy abiertos y accesibles conmigo”.

- 4 Esta participante, expresa que se da la presencia de una actitud negativa en el profesorado, que los afecta en su proceso educativo. “Siento que la Universidad no está tan involucrada con esta parte de la discapacidad, porque pues creo que no soy la única en la Facultad de Psicología, entonces yo siento que... bueno hace unos días escuché a una maestra decir que no van a cambiar a la universidad solo por tres o cuatro personas, y pues a lo mejor es cierto, o sea no van a hacer nada, pero pues estaría bien que se considerara, trataran de hacer algo pues lo intentarían al menos”.
- 

En resumen, la mayoría menciona como algo positivo el apoyo de algunos docentes en el proceso educativo, observan carencias en relación con las adecuaciones y la poca conciencia sobre este aspecto, lo cual se evidencia en las dificultades de la aplicación de las adecuaciones y apoyos del estudiante.

Durante la aplicación de este grupo focal, se hace evidente que parte del personal docente minimiza valores fundamentales que se deben vincular con el quehacer en el aula, como son la equidad, la solidaridad y aspectos de los derechos fundamentales de las y los estudiantes. Que se aplique el reglamento.

## **Conclusiones**

Finalmente, en este trabajo sobre la accesibilidad en el entorno universitario a través de grupo focal posibilitó conocer la percepción, opiniones, comentarios y vivencias de la vida estudiantil de cinco participantes. Es importante resaltar cómo es que las vivencias de estudiantes con discapacidad en torno a la accesibilidad en los espacios universitarios, son un elemento importante de contemplar para lograr la permanencia de los mismos, pues hay acciones cotidianas que no son tomadas en cuenta, como el brindar orientación y acompañamiento permanente por parte de la plantilla docente, el involucrar a toda la comunidad universitaria para brindar apoyo en casos necesarios, gestionar programas y presupuestos para la habilitación de espacios accesibles e incluso, poder realizar las mejoras físicas para la diversidad existente dentro de la matrícula.

Expresaron diferentes percepciones en cuanto a situaciones y aspectos que les son comunes, que aun cuando existe el CENDHIU y el PUEI

los cambios que se van generando son aún escasos, los esfuerzos son significativos por ir dando respuesta a la población con necesidades educativas asociadas a discapacidad. Por lo que se evidencia la necesidad de consolidar el programa del CENDHIU, PUEI y el Reglamento para la Inclusión de Personas con Discapacidad, al tiempo de hacerlo aplicable como una necesidad dentro de la Universidad, siendo necesario que se detecten a los estudiantes con discapacidad desde un primer momento.

Se destaca la importancia de brindar capacitación al personal docente respecto a las adecuaciones y apoyos en el proceso educativo, pues son una pieza fundamental para al momento de hablar de inclusión de estudiantes con discapacidad, al final, son quienes tienen mayor contacto con ellos, y que, al mismo tiempo, ante el desconocimiento, desinterés o por prácticas aprendidas, pueden estar generando barreras que imposibiliten el acceso a las diversas áreas, mismas que por derecho tienen.

En síntesis, se debe resaltar que cuando se explora la accesibilidad al proceso educativo y sus experiencias, las y los estudiantes externan vivencias dolorosas, vulnerabilidad y humillaciones que inciden directamente en su desempeño académico y en su desarrollo personal social, durante su permanencia en la universidad.

## Referencias

- Boff, L., y Muraro, R. (2002). *Femenino y masculino. Una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias*. Trotta.
- Gross, M. (2016). Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21920>
- Harari, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Penguin Random House.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Huerta, J. (2014). *Los grupos focales*. [http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLObj-94/Grupo\\_Focal.pdf](http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLObj-94/Grupo_Focal.pdf)
- Lema, L. y Agila, L. (2008). *La lateralidad en niños y niñas en primer año de educación básica del centro educativo: San Martín de la ciudad de Cuenca periodo lectivo 2007-2008* (Tesis para optar por

- el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación), Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). *Objetivos del Desarrollo Sostenible*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019). *Informe*. <https://annualreport.undp.org/2019/assets/UNDP-Annual-Report-2019-en.pdf>.
- Universidad Veracruzana (2021). *Programa de trabajo 2021-2025*. <https://www.uv.mx/comunicacionuv/files/2022/03/Programa-Trabajo-2021-2025-1.pdf>.
- Universidad Veracruzana (2023). *Programa CENDHIU*. <https://www.uv.mx/cendhiu/>.
- Universidad Veracruzana (2020). *PUEI. Programa Universitario de Educación Inclusiva* <https://www.uv.mx/cendhiu/general/programa-para-la-educacion-inclusiva-universitaria/>
- Universidad Veracruzana (2021). *Reglamento para la Inclusión de Personas con Discapacidad*. <https://www.uv.mx/legislacion/leyes/>
- Vargas, L. (2013). *Sobre el concepto de percepción*. <http://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>.

## CAPÍTULO 5.

---

### ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD, CONCIENCIA Y DISCRIMINACIÓN EN UNIVERSITARIOS

*Laura Fernanda Barrera Hernández\**

*Mirsha Alicia Sotelo Castillo\*\**

*Martha Olivia Ramírez\**

*Rocío Anais Barrera Hernández\*\**

Universidad de Sonora.\*

Instituto Tecnológico de Sonora.\*\*

#### **Introducción**

La educación inclusiva es definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009) como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; que toma en cuenta la diversidad de todas las personas, además de buscar reducir y acabar con la exclusión dentro y fuera de la enseñanza. Booth y Ainscow (2015) señalan que la inclusión educativa consiste en la participación en la educación de todos los estudiantes y que, para ello, busca apoyar a las instituciones educativas para que sean más responsables ante la diversidad de su estudiantado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otro motivo. En este sentido, la inclusión en la educación reside en cuidar que cada uno de los educandos se sientan valorados y respetados y que posean sentido de pertenencia; no obstante, en el camino para alcanzar este ideal, surgen múltiples obstáculos, entre ellos, la discriminación, los estereotipos y la alienación que excluyen a muchos. Estos mecanismos discriminatorios no solo afectan a los educandos con discapacidad (UNESCO, 2020a), sino que millones de personas en todo el mundo son discriminadas en la educación por razones de género, lejanía, nivel de ingresos, discapacidad, origen étnico, lengua, migración, desplazamiento, encarcelamiento, orientación sexual, identidad

y expresión de género, religión, otras creencias y actitudes (UNESCO, 2023). Aunque el derecho a la educación inclusiva abarca a todos los educandos, muchos gobiernos todavía no basan sus leyes, políticas y prácticas en este principio, solo 68% de los países cuentan con una definición de la educación inclusiva en sus leyes, políticas y prácticas; de estas definiciones, 57% comprenden múltiples grupos marginados, y en 26% de los países, la definición de educación inclusiva se limita a personas con discapacidad o necesidades especiales (UNESCO, 2020a).

La educación inclusiva se desarrolló e implementó primero en los entornos educativos de niveles básicos antes llegar a las instituciones de educación superior, no obstante, desde hace algunos años, los principios y prácticas inclusivas se han agregado a las agendas, políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje de las universidades (Moriña, 2017). Respecto a la educación superior, y el acceso a la misma, los jóvenes desfavorecidos suelen tener menores posibilidades de recibir una orientación adecuada acerca de las posibilidades de educación superior. Asimismo, los miembros de grupos insuficientemente representados en las universidades tienen menos probabilidades de saber cómo sacar provecho del sistema, aun cuando se les brinda información y apoyo (UNESCO, 2020b).

En México, se aborda el tema de trabajar con la diversidad bajo un enfoque de educación inclusiva (Mendoza, 2018), ante la cual los sistemas de educación tienen como reto implementar políticas que garanticen una educación de calidad a todos sus alumnos, independientemente de las características personales o sociales que presenten. Sin embargo, las autoridades no toman en cuenta la importancia que se le brinda a la inclusión educativa, y sus propuestas de integración se encuentran alejadas de las expectativas, lo cual no favorece el avance hacia la inclusión (García, 2018).

Atendiendo a las premisas de la educación inclusiva, se considera apremiante el estudio de las actitudes de personas que pertenecen a colectivos minoritarios. Para ello, se considera la definición de minoría del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2023), donde se considera minoría a cualquier grupo nacional, étnico, religioso o lingüístico integrado por un menor número de personas en relación con el resto de la población, cuyos integrantes comparten un sentido de identidad y donde, por lo general, son grupos no dominantes en comparación con la mayoría que controla los campos políticos

y económicos. Las personas que pertenecen a grupos minoritarios se ven afectadas por los resultados a largo plazo de la discriminación, lo cual puede afectar a algunos miembros de la comunidad más que a otros, sobre todo a mujeres, niñas y niños, personas con discapacidad, adultos mayores, o personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales (LGBTI) (ACNUR, 2023).

Respecto a investigaciones que han abordado el estudio de actitudes hacia la diversidad, estas en general han reportado datos favorables (Alonso *et al.*, 2008; Angenschmidt & Navarrete, 2017; Araya-Cortés *et al.*, 2014; Bravo y Santos, 2019; Llorent y Álamo, 2019; Martins *et al.*, 2018). Entre los grupos que muestran diferencias significativas con puntajes que indican actitudes más positivas hacia la inclusión, están los grupos de mujeres (Crisol-Moya *et al.*, 2023), de estudiantes de semestres más avanzados (Llorent y Álamo, 2019; Martín *et al.*, 2014), de mayor edad (Crisol-Moya *et al.*, 2023) y aquellos que pertenecen a alguno de los colectivos, o que han tenido contacto previo con la discapacidad (Crisol-Moya *et al.*, 2023); no se han encontrado diferencias en función de la carrera o la universidad en la que estudian (Martín *et al.*, 2014).

Por otra parte, la discriminación en las universidades ha sido estudiada enfocada a la discriminación por raza (Helm *et al.*, 1998) y género (Flores-Hernández, 2016; Moreno *et al.*, 2012). Moreno *et al.* (2012) encontraron entre los miembros de una comunidad universitaria, que 64.6% había sido víctima de discriminación por aspecto físico, procedencia, género, estrato socioeconómico, orientación sexual y religión, así como de agresiones, abuso de autoridad, acoso laboral, intimidación, chantaje, burlas, exclusión o acoso sexual; también se reportó una prevalencia del 12.3% de discriminación por aspecto físico. En otra investigación, Flores-Hernández (2016) hallaron la existencia de discriminación sutil respecto al género. Asimismo, otro estudio sobre discriminación y diversidad informó que los universitarios consideraban que se aceptan a personas con distintas orientaciones sexuales, pero existen agresiones verbales hacia ellos; mencionan que existe discriminación por género, debido a una mentalidad tradicional; que la sociedad trata inadecuadamente a personas con discapacidad, manifestándose en rechazo social y creencias de falta de capacidad. Por otra parte, referente a personas de otras razas, indican que existe hostilidad y poca confianza para establecer amistades con ellas (Hernández y Fernández, 2020).

A partir de lo anterior, la presente investigación tuvo como objetivo conocer la relación entre las actitudes hacia la diversidad, conciencia respecto a la diversidad y discriminación en la universidad debido a la pertenencia a grupos minoritarios desde la perspectiva de estudiantes universitarios; así como comparar los resultados en función del sexo y de pertenecer o no a un colectivo minoritario.

## **Método**

El presente estudio fue cuantitativo, no experimental, transversal, de alcance correlacional.

### ***Participantes***

Participaron 200 estudiantes universitarios: 77.5% mujeres, 21% hombres y 1.5% que prefirió no especificar, con edades que oscilaron entre 18 y 38 años ( $M = 21.03$ ,  $DE = 2.67$ ). El 19% era de primer año, 14.5% de segundo, 25.5% de tercer, 39% de cuarto año y 2% de quinto. Los estudiantes cursaban diferentes carreras; 67.5% psicología, 23.5% nutrición y 9% otras carreras (diseño gráfico, ciencias de la educación, ingeniería industrial y de sistemas, químico biólogo, administración, etc.). El 16.5% indicó pertenecer a un colectivo minoritario, de los cuales 67.7% fue por pertenecer a la comunidad LGBTQIAP+ (lesbiana, gay, bisexual, transexual y transgénero, queer, intersexual, asexual, pansexual, así como otras identidades), 16.1% por bajo nivel socioeconómico, 6.5% por grupo étnico, 3.2% neurodivergencia y 6.4% no especificó.

### ***Instrumento***

Se aplicó la *Escala de creencias, actitudes y prácticas de atención a la diversidad para estudiantes universitarios* CAPA de Goenechea *et al.* (2021), la cual consta de 24 ítems en escala Likert y 5 opciones de respuesta. La confiabilidad de la escala fue de  $\alpha = .85$ .

Para medir Conciencia respecto a la diversidad, se adaptó la *Escala de Diversity Awareness* empleada por Helm *et al.* (1998) para que se enfocara a colectivos minoritarios (orientación sexual, minoría étnica, edad, discapacidad, nivel socioeconómico, etc.), la escala consta de

6 ítems en escala Likert. La confiabilidad de la escala en este estudio fue de  $\alpha = .65$

Para medir Discriminación en la universidad, se adaptó la *Escala de Racial Tension* (Helm et al., 1998) para que se enfocara a colectivos minoritarios (orientación sexual, minoría étnica, edad, discapacidad, nivel socioeconómico, etc.), la escala consta de 3 ítems en escala Likert. La confiabilidad de la escala en este estudio fue de  $\alpha = .78$ .

## ***Procedimiento***

La recolección de datos se llevó a cabo en línea en las instalaciones de las universidades, donde se les solicitó a los estudiantes universitarios su colaboración para participar en una investigación respondiendo a un instrumento, se les informó acerca del objetivo de la investigación y al ingresar al formulario, el primer apartado correspondía al consentimiento informado, donde se mencionaba el objetivo de la investigación, que la participación era voluntaria, y que su participación no implicaba ningún riesgo. El tiempo de respuesta fue de diez minutos aproximadamente.

Respecto al análisis de los datos, se calculó el coeficiente de confiabilidad por medio del Alfa de Cronbach, también se obtuvieron estadísticos descriptivos, así como  $t$  de Student para muestras independientes para la comparación de grupos en función del sexo, y  $r$  de Pearson para la correlación entre las variables.

## **Resultados**

De manera general, en Actitudes hacia la diversidad los estudiantes alcanzaron una media de 4.24 (en escala del 1 al 5) lo que indica actitudes favorables hacia la diversidad y las personas que pertenecer a colectivos minoritarios. En Conciencia hacia la diversidad, la media fue de 4.01, lo que indica un alto nivel de conciencia considerando que los puntajes iban de 1 a 5. En Discriminación, la media fue de 2.14 (en escala del 1 al 5), la cual corresponde a un nivel bajo de discriminación; no obstante, este número representa áreas de oportunidad respecto a la inclusión de personas pertenecientes a colectivos minoritarios (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos por ítems*

	Min	Max	M	DE
<b>Actitudes hacia la diversidad</b>	<b>1.46</b>	<b>5.00</b>	<b>4.24</b>	<b>.515</b>
1. Una de las finalidades universitarias es formar a los estudiantes para desenvolverse en un mercado de trabajo más diverso.	1	5	4.27	.966
2. Las universidades deben formar personas para vivir en un mundo diverso, además de prepararlas en competencias técnicas o académicas para el desempeño profesional.	1	5	4.59	.828
3. Mi universidad promueve actuaciones de atención a la diversidad.	1	5	3.63	.953
4. El profesorado atiende en su docencia a la diversidad del alumnado.	1	5	3.90	.962
5. Creo que el trato que recibimos todo el alumnado en la universidad es igualitario.	1	5	3.83	1.203
6. Todas las personas tienen derecho a cursar estudios universitarios en condiciones de igualdad.	1	5	4.80	.678
7. La inclusión de estudiantes pertenecientes a colectivos minoritarios ( <i>orientación sexual, minoría étnica, edad, discapacidad, nivel socioeconómico, etc.</i> ) es posible en la etapa de estudios universitarios.	1	5	4.42	.969
8. Es posible que estudiantes que pertenecemos o que pertenecen a colectivos minoritarios cursen con éxito una carrera o programa de estudios universitarios.	1	5	4.56	.812
9. Considero que el sistema educativo debe enfatizar en mayor medida los conocimientos sobre grupos culturales, religiosos, de género, de orientación sexual, de edad o de diversidad no hegemónicos/mayoritarios.	1	5	4.25	1.025
10. Las universidades deberían desarrollar acciones específicas para atender a la diversidad en el colectivo de estudiantes.	1	5	4.42	.876
11. Es compatible ser estudiante universitario y formar parte de algún o algunos colectivos minoritarios.	1	5	4.48	.833

12. Los conflictos que se dan en mi clase están relacionados con la presencia de estudiantes pertenecientes o que pertenecemos a colectivos minoritarios.	1	5	4.02	1.258
13. Me molesta compartir aula o actividades con personas pertenecientes a colectivos minoritarios.	1	5	4.75	.813
14. Estoy dispuesto/dispuesta a trabajar en equipo con alumnado de colectivos minoritarios.	1	5	4.70	.827
15. Me gusta tener compañeros y compañeras de colectivos minoritarios.	1	5	4.43	.921
16. Me gustaría que hubiera más representantes (delegados, etc.) de estudiantes de colectivos minoritarios.	1	5	4.09	1.067
17. Los estudiantes pertenecientes o que pertenecemos a colectivos minoritarios pueden/podemos hacer las tareas con la misma calidad que los estudiantes de los grupos hegemónicos/mayoritarios.	1	5	4.64	.757
18. Trato a todos mis compañeros y compañeras por igual.	1	5	4.73	.728
19. Participo en acciones o programas de la universidad relacionados con la inclusión al alumnado perteneciente a colectivos minoritarios.	1	5	3.03	1.264
20. En mi universidad tengo amigos y amigas pertenecientes a colectivos minoritarios.	1	5	4.30	1.125
21. Fuera de mi universidad, tengo amigos y amigas pertenecientes a colectivos minoritarios.	1	5	4.38	1.101
22. Me preocupo por incluir a mis compañeros y compañeras pertenecientes a colectivos minoritarios.	1	5	4.33	.994
23. Intervengo para denunciar las situaciones en que se trata de manera desigual o discriminatoria a compañeros y compañeras pertenecientes a colectivos minoritarios.	1	5	3.82	1.130
24. Participo en las acciones que desde la universidad se organizan para favorecer la inclusión de estudiantes pertenecientes a colectivos minoritarios.	1	5	3.44	1.163
<b>Conciencia respecto a la diversidad</b>	<b>1.00</b>	<b>5.00</b>	<b>4.01</b>	<b>.726</b>
1. Reconozco comportamientos basados en la pertenencia a colectivos minoritarios que no había identificado previamente.	1	5	3.99	1.047

(Continúa)

(Continuación)

2. Discuto temas relacionados con la conciencia respecto a colectivos minoritarios con amigos.	1	5	3.93	1.049
3. Me detengo de usar un lenguaje que pueda ofender a los demás.	1	5	4.23	1.058
4. Manejo el lenguaje negativo usado por otros para tratar de educarlos.	1	5	2.54	1.337
5. Inicio contacto con personas que pertenecen a colectivos minoritarios.	1	5	3.94	1.042
6. Mis experiencias desde que llegué a la universidad me han llevado a desarrollar un mayor entendimiento de la diversidad respecto a orientación sexual, étnica, edad, discapacidad, nivel socioeconómico, etc.	1	5	4.19	1.024
<b>Discriminación en universidad</b>	<b>1.00</b>	<b>5.00</b>	<b>2.14</b>	<b>1.049</b>
1. En el campus, hay discriminación debido a la pertenencia a colectivos minoritarios.	1	5	2.46	1.215
2. Existen tensiones en el aula debido a la pertenencia a colectivos minoritarios.	1	5	2.09	1.257
3. He estado expuesto a una atmósfera de discriminación en el salón de clases, debido a la pertenencia a colectivos minoritarios.	1	5	1.88	1.264

Se compararon los resultados en función de la pertenencia a un colectivo minoritario (orientación sexual, minoría étnica, edad, discapacidad, nivel socioeconómico, etc.) y se encontraron diferencias estadísticamente significativas en conciencia respecto a la diversidad ( $t = -2.76, p = .006$ ), y discriminación percibida en la universidad ( $t = -1.99, p = .047$ ), donde los estudiantes que pertenecen a un colectivo minoritario obtuvieron puntajes más elevados que los estudiantes que no pertenecen a un colectivo minoritario (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Diferencias entre hombres y mujeres*

Escala	No pertenece a colectivo minoritario			Pertenece a colectivo minoritario			<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Actitudes hacia la diversidad	167	4.22	.541	33	4.35	.343	198	-1.362	.175

Conciencia respecto a la diversidad	167	3.94	.734	33	4.32	.607	198	-2.765	.006
Discriminación en la universidad	167	2.08	1.020	33	2.47	1.145	198	-1.996	.047

Los resultados obtenidos indican que las actitudes hacia la diversidad se relacionaron de manera positiva y estadísticamente significativa con la conciencia hacia la diversidad ( $r = 0.67, p < 0.001$ ), y negativamente con la percepción de discriminación en la universidad ( $r = -0.22, p < 0.001$ ) (ver Tabla 3).

Tabla 3. *Matriz de correlaciones entre variables*

	AD	CONC	DIS
Actitudes hacia la diversidad (AD)	1		
Conciencia respecto a la diversidad (CONC)	.670**	1	
Discriminación en la universidad (DIS)	-.221**	.058	1

$p < .05^*$ ,  $p < .001^{**}$

## Discusión y conclusiones

El objetivo de la investigación fue conocer la relación entre actitudes hacia la diversidad, conciencia y discriminación percibida en estudiantes universitarios, así como comparar los resultados en función del sexo de los participantes y de pertenecer o no a un colectivo minoritario. Las actitudes hacia la diversidad se referían a actitudes hacia personas que pertenecen a grupos minoritarios, tales como comunidad LGBTQIAP+, etnia, bajo nivel socioeconómico o discapacidad.

En los resultados, se encontraron actitudes favorables hacia las personas que pertenecen a colectivos minoritarios, niveles altos de conciencia hacia la diversidad y niveles bajos de discriminación percibida en la universidad. Los resultados respecto a actitudes positivas hacia la diversidad son semejantes a lo reportado en estudios previos (Alonso *et al.*, 2008; Bravo & Santos, 2019; Crisol-Moya *et al.*, 2023), también

en investigaciones acerca de actitudes favorables hacia personas con discapacidad (Araya-Cortés *et al.*, 2014), y ante la diversidad cultural (Llorent y Álamo, 2019). Los resultados de un nivel bajo de discriminación en la universidad son similares a lo informado por Moreno *et al.* (2012).

En relación con la comparación de grupos, se encontraron diferencias significativas en los puntajes de conciencia y discriminación, donde los estudiantes que pertenecen a colectivos minoritarios alcanzaron puntajes más altos, lo cual coincide con lo hallado en estudios previos donde las personas con contacto previo (Crisol-Moya *et al.*, 2023) o que pertenecen a un colectivo minoritario obtuvieron actitudes más favorables (Martín *et al.*, 2014). Por otra parte, las diferencias en función del sexo de los participantes no fueron significativas, esto difiere de lo reportado en estudios previos (Llorent y Álamo, 2019; Martín *et al.*, 2014), donde las mujeres obtuvieron puntajes más altos y las diferencias eran significativas.

Adicionalmente, se hallaron correlaciones significativas entre actitudes hacia la diversidad, conciencia respecto a la diversidad y discriminación percibida en la universidad, lo que indica que estos son constructos que se relacionan entre sí, aunque con diferentes intensidades.

A partir de los hallazgos del estudio, se considera que, a pesar de que la población universitaria que participó en el estudio posee actitudes favorables hacia la diversidad, es necesario fortalecer la conciencia acerca de la diversidad en las aulas de las instituciones educativas y trabajar para disminuir la discriminación por la pertenencia a algún colectivo minoritario. Esto coincide con lo señalado por Bravo y Santos (2019), quienes aluden a la necesidad de consolidar la cultura y prácticas inclusivas. El reto es, entonces, garantizar la inclusión y la equidad en todos los programas y sistemas educativos (UNESCO, 2017).

## Referencias

Alonso, M. J., Navarro, R., y Vicente, L. (2008). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. Comunicación presentada en las *XIII Jornadas de Fomento de la Investigación, Universitat Jaume I, Castellón, España*, 113. <https://core.ac.uk/download/pdf/61425941.pdf>

- Angenscheidt, L. B., y Navarrete, I. A. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Araya-Cortés, A., González-Arias, M., y Cerpa-Reyes, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educación y Educadores*, 17(2), 289-305. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942014000200005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942014000200005)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3rd edition). Madrid: FUHEM. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bravo, P. M., y Santos, O. J. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación* (26), 327-352. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>
- Crisol-Moya, E., Caurcel-Cara, M. J., Peregrina-Nievas, P., & Gallardo-Montes, C. D. P. (2023). Future Mathematics Teachers' Perceptions towards Inclusion in Secondary Education: University of Granada. *Education Sciences*, 13(3), 245. <https://doi.org/10.3390/educsci13030245>
- Flores-Hernández, A., Espejel-Rodríguez, A., y Martell-Ruíz, L. M. (2016). Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos. *Ra Ximhai*, 12(1), 49-67. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146696004.pdf>
- García, I. C. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 11(2). 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373>
- Goenechea, C. P., Gallego, B.N., Antolínez, I. D., y Jiménez, R. G. (2021). *Escala de creencias, actitudes y prácticas de atención a la diversidad para estudiantes universitarios*. <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/21497/Escala%20CAPA-Estudiantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Helm, E. G., Sedlacek, W. E., & Prieto, D. O. (1998). The relationship between attitudes toward diversity and overall satisfaction of university students by race. *Journal of College Counseling*, 1(2), 111-120.

- <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.2161-1882.1998.tb00130.x>
- Hernández, E. D., y Fernández, A. R. (2020). Opiniones de jóvenes universitarios/as hacia colectivos en situación de discriminación. *Prisma Social. Revista de Investigación Social* (30), 276-294. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7524830.pdf>
- Llorent, V. J., y Álamo, M. (2019). La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala. *Papeles de Población*, 25(99), 187-208. <http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2019.99.08>
- Martín, A. R., Arregui, E. Á., y García-Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: El valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 44-61. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338232571004.pdf>
- Mendoza, L. (2018). Educación inclusiva en México: de la teoría a la práctica. *Revista EDUCA UMCH* (11), 115-127. <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/download/69/64>
- Moreno, C. C., Sepúlveda, L. G., y Restrepo, L. R. (2012). Discriminación y violencia de género en la Universidad de Caldas. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 17(1), 59-76. <https://www.redalyc.org/pdf/3091/309124894003.pdf>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_spa/PDF/177849spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa/PDF/177849spa.pdf.multi)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020a). Capítulo 1 Introducción ¿Cuánto falta para lograr la inclusión en la educación? En UNESCO (Eds.), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción* (pp. 3-20). UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020b). Capítulo 12 Meta Educación técnica, profesional, superior y de adultos. En UNESCO (Eds.), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción* (pp. 263-273). UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2023). *La inclusión en la educación, que nadie quede rezagado*. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>

## CAPÍTULO 6.

---

### EXPLICACIÓN DEL APOYO SOCIAL HACIA PERSONAS CON DISCAPACIDAD DESDE LA TEORÍA DE LA CONDUCTA PLANEADA

*Miguel Ángel Sainz Palafox\**

*Jesús Tánori Quintana\*\**

*Martha Olivia Peña Ramos\**

*José Ángel Vera Noriega\**

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C.\*  
Instituto Tecnológico de Sonora.\*\*

#### **Introducción**

De acuerdo con la Organización Mundial de Salud (OMS, 2011), el apoyo social es un componente crítico para que las personas con discapacidad puedan lograr sus metas, mejorar su bienestar y participar plenamente en sociedad. El apoyo social es un concepto complejo y ha sido definido con diferentes matices. Shumaker y Brownell (1984) lo definen como un intercambio de recursos donde participan, por lo menos, un proveedor y un receptor, para beneficio del receptor. Para Sarason y Sarason (2009), implica sentimientos de valoración y cuidado, al percibir que existe alguien con quien contar. El apoyo social tiene una dimensión estructural, determinada por el tiempo de apoyo y la cantidad de personas que lo brindan, y otra funcional, representada por la valoración que hace el sujeto sobre el apoyo y que tan satisfecho se encuentra con este (Orcasita y Uribe, 2010). Se puede hablar de por lo menos tres tipos de apoyo: informacional (al brindar consejo, guía y orientación), emocional (brindando acompañamiento psicológico) e instrumental (al brindar alguna ayuda material) (García-Martín *et al.*, 2016).

Dentro de las instituciones de educación superior (IES), la interacción de alumnos con discapacidad con sus pares (amigos y compañeros) es de gran importancia para lograr su inclusión académica y social, y

representa una de las principales fuentes de apoyo, solo superado por la familia (Pérez-Castro, 2019). Este apoyo funciona como un factor protector que les permite superar obstáculos en su trayectoria académica (Biggeri *et al.*, 2020; Bromley *et al.*, 2021; Green, 2014). En el contexto mexicano, parece existir una tendencia positiva por parte de la comunidad estudiantil en cuanto a la aceptación y valoración de las personas con discapacidad (García, 2019) y actitudes positivas hacia las personas con discapacidad dentro de la universidad (Arellano *et al.*, 2019; Sainz-Palafox *et al.*, 2022; Vera *et al.*, 2022). Por otra parte, la mayoría de los alumnos con discapacidad manifiestan haber recibido apoyo de sus compañeros (Cardoso, 2020), sin embargo, para estos estudiantes el trabajo en equipo representa un reto especial e implica un gran esfuerzo y motivación personal (Figueroa *et al.*, 2021; Márquez-Ramírez, 2015).

La teoría del comportamiento planeado (TCP) ha demostrado su utilidad para explicar la intención de apoyo social hacia alumnos con discapacidad en el contexto de educación superior (Muñoz-Cantero *et al.*, 2013; Novo y Muñoz, 2012), debido a que ha confirmado su capacidad predictiva y permite identificar los factores clave que explican la intención (Sharma & Mannan, 2015). La TCP contiene cuatro componentes fundamentales: intención, actitud, norma social subjetiva y control conductual percibido. La intención representa la motivación o probabilidad de llevar a cabo el comportamiento, la cual se relaciona directamente con la conducta. A su vez, la intención se puede explicar a través de tres factores: la predisposición a valorar positiva o negativamente el comportamiento (actitud), la presión social percibida (norma social subjetiva) y la habilidad que creemos poseer (control conductual percibido) (Ajzen, 1991).

Uno de los componentes más estudiados que se relacionan con la TCP es la actitud. Según Sharma y Mannan (2015), la TCP proporciona un marco teórico útil que permite vincular las actitudes con el comportamiento. Esto es relevante debido a que comúnmente se señala a las actitudes como barreras/facilitadores para las personas con discapacidad, pero existe poca evidencia empírica que vincule las actitudes con el comportamiento en el contexto de la educación inclusiva (Sainz-Palafox *et al.*, 2022). Las actitudes de los alumnos de educación superior hacia la inclusión de personas con discapacidad pueden variar dependiendo de diversos factores, siendo uno de los más importantes el tipo de discapa-

cidad. Según Fuentes *et al.* (2021), existe evidencia empírica suficiente para considerar evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad física (auditiva, visual y motriz) y psicosocial (discapacidad intelectual, autismo, síndrome de Down, por ejemplo) por separado, debido a que consistentemente se ha encontrado que las personas con discapacidad psicosocial enfrentan mayores prejuicios.

Partiendo de la literatura revisada, en el presente estudio se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Es posible explicar la intención de los alumnos para brindar apoyo social a sus compañeros con discapacidad física (auditiva, visual y motriz), a partir de sus actitudes, la norma social subjetiva y el control conductual percibido?, para responder a esta pregunta se plantean los siguientes objetivos: 1.- Establecer un modelo de medida para cada uno de los componentes de TCP (actitud, norma social subjetiva, control conductual percibido e intención), y 2.- Determinar la capacidad predictiva de la actitud, la norma social subjetiva y el control conductual percibido sobre la intención de apoyo social hacia las personas con discapacidad física. Al cumplir estos objetivos de investigación, se podrá lograr una comprensión más profunda sobre las variables psicosociales que impactan en el apoyo social hacia alumnos con discapacidad por parte sus compañeros, lo que permitirá a su vez mejorar el diseño de campañas de sensibilización, programas de capacitación o de tutorías entre pares, entre otras estrategias.

## **Método**

### ***Diseño***

Se plantea un estudio de tipo cuantitativo, de corte transversal, con alcance explicativo, utilizando un cuestionario como instrumento de obtención de datos. El tipo de muestreo fue por conveniencia.

### ***Participantes***

La muestra quedó conformada por 200 estudiantes universitarios. Los criterios de inclusión fueron: estudiantes de cualquier carrera, inscritos al momento de llevar a cabo el estudio, de ambos sexos y que fueran mayores de 18 años de edad. Del total, 81 alumnos (40.5%) pertenecen a una institución pública y 119 (59.5%) pertenecen a una institución privada. En cuanto al sexo, 82 (41%) son hombres, 108 (54%), mujeres

y 9 (4.5%) se consideran no binarios; en cuanto a la edad, se obtuvo una media de 19.25 años, con una desviación estándar de 1.3 años. En cuanto a la carrera, 30 (15%) son de administración de empresas, 17 (8.5%) son de arquitectura, 24 (12%) son de comercio internacional, 5 (2.5%) son de educación, 43 (21.5%) son de gastronomía y 81 (40.5%) son de psicología.

### ***Instrumentos***

Para evaluar las actitudes hacia la inclusión de alumnos con discapacidad, se utilizó la dimensión de actitudes igualitarias del *Cuestionario de actitudes hacia la discapacidad en el ámbito universitario* (CAD-AU), desarrollado por Fuentes *et al.* (2021), que describe valoraciones positivas relacionadas con la inclusión de personas con discapacidad en la universidad. Los ítems son respondidos mediante una escala de tipo Likert que va de 1 = completamente en desacuerdo a 6 = completamente en desacuerdo. Los autores de la escala presentan los siguientes índices de bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio (AFC): CFI = 0.99, GFI = 0.99, RMSEA = 0.03, así como un Alfa de Cronbach de 0.92. En el presente estudio se modificó la escala Likert con un mínimo de 1 = completamente en desacuerdo y máximo de 5 = completamente de acuerdo.

Para evaluar la intención de apoyo social, el control conductual percibido y la norma social subjetiva, se utilizó la *Escala de apoyo social hacia los alumnos con discapacidad en educación superior* (ASA-PD). Para su desarrollo se siguieron los lineamientos del manual publicado por la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA *et al.*, 2014), así como la literatura publicada por el propio Icek Ajzen (1991, 2005, 2019). Adicionalmente, se llevó a cabo una revisión de literatura sobre las experiencias de alumnos con discapacidad física en IES. Una vez elaborado el banco de ítems, se sometió a una validación de contenido mediante jueces expertos. El apoyo social evaluado por la ASA-PD puede definirse como orientado al proveedor, desde una perspectiva estructural del apoyo social y de tipo instrumental e informacional.

Todas las escalas se responden mediante un diferencial semántico tipo Likert que va de 1 a 5. Para el presente estudio, se retomaron las siguientes escalas: norma social subjetiva (personas cercanas a mí están de acuerdo con las siguientes afirmaciones, donde 1 = completamente

en desacuerdo y 5 = completamente de acuerdo), control conductual percibido (apoyo social) (indica qué tan capaz te sientes para llevar a cabo las siguientes acciones, donde 1 = soy pésimo y 5 = soy Excelente) e intención (apoyo social) (Indica que tan motivado te encuentras para llevar a cabo las siguientes acciones, donde 1 = nada motivado y 5 = completamente motivado). La validez de constructo del CAD-AU y la ASA-PD se evaluó mediante análisis factorial confirmatorio (AFC) (Ver tabla 1).

Tabla 1. *Índices de bondad de ajuste en el AFC para el CAD-AU\* y la ASA-PD\*\**

	Chi2	<i>P</i> <i>Valor</i>	<i>gl</i>	CFI	RMSEA	LO	HI	SRMR
ACT I*	56.90	0.001	27	0.97	0.07	0.06	0.27	0.03
NSS**	30.72	0.239	26	0.99	0.03	0	0.06	0.03
CCP AS**	19.62	0.155	14	0.98	0.04	0	0.08	0.03
INT AS**	5.31	0.207	5	0.99	0.01	0	0.10	0.01

Fuente: Elaboración propia. *Nota:* ACT I = Actitudes igualitarias, NSS = Norma Social Subjetiva, CCP AS = Control Conductual Percibido Apoyo Social, INT AS = Intención Apoyo Social.

Durante el AFC, el ajuste del modelo se evaluó con el chi2 con p valor mayor que 0.05, CFI mayor que 0.90, RMSEA menor que 0.08 y SRMR menor que 0.05. El método de extracción fue Máxima Verosimilitud. Todas las escalas mostraron una estructura unidimensional, con excepción de la Norma Social Subjetiva, que quedó dividida en dos factores o dimensiones: “Presión social“ (con 4 ítems) que gira en torno a la decepción que representa para personas significativas el negarse a cooperar, participar o colaborar con una persona con discapacidad, tanto en actividades académicas como sociales y *aceptación social* (con 4 ítems), que gira en torno a el apoyo a la inclusión de personas con discapacidad (ver Tabla 1).

## ***Procedimiento***

El estudio se llevó a cabo en dos instituciones de educación superior en la ciudad de Hermosillo, Sonora, México. Se contactó a los docentes mediante correo electrónico y se les invitó a colaborar con la presente investigación. El levantamiento de datos tuvo lugar durante el horario de clases, por lo que fue necesario llegar a acuerdos con los docentes para fijar la fecha y hora de aplicación. Una vez dentro de las aulas, se les dio información a los estudiantes sobre el proyecto de investigación y se les proporcionó un consentimiento informado. Una vez que se resolvieron todas las dudas, a los estudiantes que decidieron participar se les proporcionó un cuadernillo y una hoja de respuestas. La aplicación de la encuesta tuvo una duración aproximada de 40 minutos. En todo momento se siguieron los lineamientos establecidos en el *Código Ético del Psicólogo* (Ángeles *et al.*, 2009).

## ***Secuencia de análisis de datos***

Los datos fueron analizados en el *software* SPSS v 26. La asunción de normalidad en la distribución de los datos se verificó mediante los estadísticos de asimetría y curtosis. Se encontró que la distribución de los datos se ajusta lo suficiente al supuesto de normalidad, debido a que se obtuvieron valores menores que 2 en asimetría y curtosis (Bandalos y Finney, 2019). Se obtuvieron estadísticos descriptivos para las variables de actitud, norma social subjetiva, control conductual percibido e intención. Se elaboró una matriz de correlaciones para explorar la asociación entre las variables de estudio. Los coeficientes de correlación fueron interpretados de la siguiente manera: pequeño ( $r = 0.30$ ), mediano ( $r = 0.50$ ) y grande ( $0.80$ ) (Cohen, 1988). Posteriormente, se llevó a cabo un modelo de regresión lineal múltiple (hacia adelante) para probar la hipótesis de estudio. Se utilizó el estadístico VIF para comprobar el supuesto de colinealidad y el estadístico Durbin-Watson para evaluar la autocorrelación en los residuos. Valores de VIF entre 5 y 10 indican una alta colinealidad entre las variables, mientras que los valores entre 1 y 2.5 se consideran aceptables. A su vez, un valor cercano entre 1.5 y 2.5 en el estadístico Durbin-Watson se considera aceptable. Al llevar a cabo el análisis de regresión, un estadístico  $F$  significativo para el modelo indica un ajuste adecuado del mismo (Hair *et al.*, 1999).

## Resultados

En primer lugar, se muestran las medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis de cada uno de los ítems de estudio (ver Tabla 2). En segundo lugar, se presentan los análisis descriptivos de las variables de estudio, además del análisis de correlación de Pearson. Como se esperaba, la *actitud* y el *control conductual percibido* tienen una correlación positiva y grande con la intención de apoyo social, mientras que las variables de *norma social subjetiva* (*norma social positiva* y *presión social*) tienen una correlación pequeña (ver Tabla 3). El análisis de regresión lineal múltiple se llevó a cabo para examinar la capacidad predictiva de la *actitud*, la *norma social subjetiva* (*norma social positiva* y *presión social*) y el *control conductual percibido* sobre la intención de apoyo social. El estadígrafo Durbin-Watson y el VIF se encontraron entre los límites aceptables.

Tabla 2. Descriptivos de los ítems del CAD-AU\* y la ASA-PD\*\*

Actitud*	m	de	a	c
1.- Me agradaría poder hacer amistad con personas con discapacidad.	4.05	1.15	-.96	.05
2.- Me indigna que las personas con discapacidad no tengan la oportunidad de acceso los servicios que necesitan.	4.30	.99	-1.33	1.23
3.- Hay que invertir recursos en eliminar las barreras arquitectónicas de la universidad para facilitar la accesibilidad de las personas con discapacidad.	4.18	1.10	-1.13	.25
4.- Pienso que es necesario establecer ajustes razonables para las personas con discapacidad en la universidad.	4.17	1.10	-1.12	.41
5.- Es importante que la universidad sea más tolerante con las personas con discapacidad	4.33	.92	-1.27	1.14
6.- Es injusto que una persona no pueda ir a la universidad por tener alguna discapacidad.	4.50	.90	-1.97	3.61
7.- Pienso que debería de haber servicios especializados para personas con discapacidad en la universidad.	4.24	1.03	-1.09	.20

(Continúa)

(Continuación)

8.- Opino que las personas con discapacidad tienen habilidades para lograr la superación personal.	4.36	.90	-1.02	-.39
9.- Las personas con discapacidad motriz pueden llevar a cabo sus estudios de educación superior con éxito.	4.30	.99	-1.26	.88
<b>Norma Social Subjetiva**</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>	<b>A</b>	<b>C</b>
<b>Presión social</b>				
1.- Personas cercanas a mí se decepcionarían si me niego a cooperar con un compañero con discapacidad para realizar alguna actividad académica.	3.65	1.35	-.54	-.93
2.- Personas cercanas a mí se decepcionarían si me niego a cooperar con un compañero con discapacidad para prepararnos para un examen.	3.66	1.36	-.49	-1.11
3.- Personas cercanas a mí se decepcionarían si no hago un esfuerzo por participar en una actividad académica con un alumno con discapacidad.	3.48	1.40	-.39	-1.09
4.- Creo que hay personas cercanas a mí que se sentirían orgullosos de que hiciera equipo con una persona con discapacidad.	3.80	1.21	-.64	-.51
5.- Para las personas cercanas a mí, está mal visto tener conflictos con personas con discapacidad.	3.44	1.37	-.31	-1.10
<b>Norma Social Positiva</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>	<b>A</b>	<b>C</b>
6.- Personas cercanas a mí opinan que burlarse de las personas por su apariencia física está mal.	4.05	1.32	-1.23	.26
7.- Hay personas cercanas a mí que se preocupan por el respeto a las personas con discapacidad.	4.08	1.12	-1.07	.40
8.- Personas cercanas a mí opinan que la inclusión de personas con discapacidad en la universidad es algo positivo.	4.00	1.20	-.96	-.05
9.- Creo que en general, los docentes en la universidad apoyan la inclusión de personas con discapacidad.	3.76	1.15	-.50	-.70
<b>Control conductual percibido**</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>	<b>A</b>	<b>C</b>
1.- Identificar situaciones dentro de las redes sociales donde las personas con discapacidad enfrentan discriminación.	4.05	.93	-.89	.57
2.- Discutir con mis compañeros sobre la importancia de aceptar la diversidad en la universidad.	3.55	1.02	-.19	-.39

(Continúa)

(Continuación)

3.- Distanciarme de personas que muestran actitudes discriminatorias hacia las personas con discapacidad.	3.86	1.04	-.70	-.01	
4.- Cooperar con personas con discapacidad para denunciar situaciones donde están siendo discriminados.	3.89	1.02	-.72	.007	
5.- Identificar claramente cuáles son los espacios designados para personas con discapacidad.	4.14	1.00	-1.04	.36	
6.- Comunicarme con otros sin usar palabras inapropiadas que discriminen a las personas por ser diferentes.	4.04	.98	-.78	.007	
7.- Promover la inclusión de una persona con discapacidad motriz en actividades grupales.	3.82	1.01	-.50	-.34	
	<b>Intención**</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>	<b>A</b>	<b>C</b>
1.- Cooperar con una persona con discapacidad motriz para participar en actividades culturales, deportivas, de ocio.	3.79	.97	-.45	-.19	
2.- Cooperar con una persona con discapacidad para que reporte una situación donde considere que se le está agrediendo dentro de las redes sociales.	4.19	.82	-.69	-.31	
3.- Discutir con mis compañeros sobre la importancia de aceptar la diversidad en la universidad.	3.81	1.07	-.68	-.03	
4.- Distanciarse de quienes muestren actitudes discriminatorias hacia personas con discapacidad.	4.01	1.03	-1.05	.80	
5.- Respetar los espacios destinados a personas con discapacidad.	4.37	.82	-1.44	2.30	

Nota: Se muestran solo los ítems después del AFC, M = Media, DE = Desviación estándar de la media, A = Asimetría, C = Curtosis.

Tabla 3. *Estadísticos descriptivos y correlación entre las variables de estudio*

	INT	CCP	ACT	NSP	PSO	M	DE	A	C
INT	1					4.09	0.82	-.048	-.070
CCP	.585	1				3.90	0.72	-0.45	-0.45
ACT	.571	.572	1			4.27	0.81	-1.03	0.24

(Continúa)

(Continuación)

NSP	.335	.453	.556	1		3.97	0.90	-0.66	-.030
<b>PSO</b>	<b>.387</b>	<b>.419</b>	<b>.434</b>	<b>.497</b>	<b>1</b>	<b>3.60</b>	<b>1.14</b>	<b>-.027</b>	<b>-1.06</b>

INT = Intención de apoyo social, CCP = Control conductual percibido, ACT = Actitud. NSP = Norma social positiva, PSO = Presión social, M = Media, DE = Desviación estándar de la media, A = Asimetría, C = Curtosis, Nota: la correlación fue significativa a un nivel  $p < .001$  en todos los casos.

En el primer modelo, se utilizó el control conductual percibido como variable predictora, la ecuación de regresión fue estadísticamente significativa [ $F(1,198) = 102.87, p < .001$ ]. El valor de  $R^2 = .34$ , y la ecuación de regresión fue de  $1.51 + 0.65 * (\text{Control conductual percibido})$ . El segundo modelo incluye el control conductual percibido y la actitud, obteniendo nuevamente una ecuación significativa [ $F(2,197) = 72.86, p < .001$ ], con un valor de  $R^2 = .41$ , donde el control conductual percibido tiene una  $R^2 = 0.38$ , y la actitud una  $R^2 = 0.08$ . El valor de la ecuación es de  $0.89 + 0.43 * (\text{Control conductual percibido}) + 0.35 * (\text{Actitud})$ . Posteriormente, se puso a prueba un tercer modelo, considerando, además de las anteriores, las variables de norma social subjetiva (norma social positiva y presión social); sin embargo, estas no fueron estadísticamente significativas. Por lo tanto, se toma como modelo final el segundo, con un coeficiente de determinación ( $R^2$ ) = .41.

## Discusión y conclusiones

La *Escala de actitudes hacia la inclusión de alumnos con discapacidad física en la universidad (CAD-AU)* mostró un ajuste inferior al presentado por sus desarrolladores (Fuentes *et al.*, 2021), además de que fue necesario eliminar algunos ítems, debido a que mostraron baja carga factorial. Sin embargo, es necesario aclarar que el método de extracción de factores fue distinto, lo cual determina la solución factorial. Aun con todo esto, la escala mostró propiedades psicométricas adecuadas.

La muestra de estudiantes evidenció actitudes favorables hacia la inclusión de alumnos con discapacidad, lo que concuerda con la literatura existente sobre el tema (Arellano *et al.*, 2019; García, 2019; Sainz-Palafox *et al.*, 2022; Vera *et al.*, 2022). La medida de actitudes mostró una correlación significativa y mediana con la intención de apoyo social a alumnos con discapacidad física en educación superior ( $r = 0.57$ ). Por otra parte, el control conductual percibido mostró una

correlación muy similar ( $r = 0.58$ ), aunque ligeramente superior, mientras que la norma social subjetiva mostró una correlación pequeña (NSP  $r = 0.33$ , PSO  $r = 0.38$ ).

Estos resultados son congruentes con los estudios que han utilizado la TCP en diferentes contextos y objetivos (Sharma y Mannan, 2015). Por otra parte, el modelo de regresión múltiple mostró que el control conductual percibido es la variable que más contribuye a predecir la intención de apoyo social, seguido por la actitud hacia la inclusión. Esto es congruente con los hallazgos presentados por Muñoz-Cantero *et al.* (2013) y Novo y Muñoz (2012). Así, como respuesta a la pregunta de investigación, se puede argumentar que el control conductual percibido para brindar apoyo social y la actitud positiva hacia la inclusión de personas con discapacidad, permiten explicar significativamente la intención de apoyo social hacia alumnos con discapacidad física, en el contexto de educación superior.

Se observa que, dentro del modelo presentado, la capacidad predictiva de las actitudes fue significativa, aunque muy pequeña. Esto refuerza la necesidad de continuar explorando la relación que tiene el constructo de actitud con el comportamiento (Sainz-Palafox *et al.*, 2022; Sharma y Mannan, 2015). Una posible explicación sería que el *Cuestionario de actitudes hacia la discapacidad en el ámbito universitario* (CAD-AU) fue diseñado para evaluar las actitudes hacia la inclusión de manera general, y no como una herramienta para explicar el comportamiento hacia el apoyo social en particular. Opoku *et al.* (2020) han señalado como un problema metodológico el hecho de que suelen utilizarse herramientas que provienen de distintos planteamientos teóricos para explicar constructos pertenecientes a la TCP.

En relación con la no significancia de la variable de norma social subjetiva en la presente investigación, se considera que aunque la TCP asume que todos sus componentes son igualmente importantes, en la realidad esto puede variar dependiendo del comportamiento en cuestión (Sharma & Mannan, 2015). Lo anterior lleva a suponer que, en el contexto de la presente investigación, la presión social ejercida por personas relevantes no motiva necesariamente a los alumnos a apoyar a sus compañeros con discapacidad, aunque esta hipótesis deberá reforzarse en futuras investigaciones.

Los resultados del presente estudio indican que, si se pretende tener un impacto sobre la intención de apoyo social estructural, de tipo

instrumental e informacional, teniendo como proveedor de apoyo a los compañeros de los alumnos con discapacidad, es recomendable diseñar estrategias enfocadas a mejorar la autopercepción de eficacia de la comunidad estudiantil como proveedores de apoyo hacia personas con discapacidad física en la universidad. Como limitante del presente estudio, podemos señalar los criterios de selección de la muestra de participantes, el autorreporte como método de obtención de datos y la falta de una medida que ligue directamente la intención de apoyo social con la conducta de apoyo social. En futuras investigaciones, se recomienda utilizar métodos de muestreo aleatorios, técnicas alternativas de recolección de datos como la investigación participante, así como hacer esfuerzos por vincular la intención de apoyo social con el comportamiento.

## Referencias

- Ángeles, A. del C., Arteaga, A., Balderas, M. F., García, M. R., Larios, A., Larrea, S., Medina, S., y Méndez, M. F. (2009). Código Ético del Psicólogo. *Huella de la Palabra* (3). <https://doi.org/10.37646/huella.vi3.511>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personallity and Behavior*. Open University Press.
- Ajzen, I. (2019). *TPB Questionnaire Construction Constructing a Theory of Planned Behaviour Questionnaire*. <http://people.umass.edu/~aizen/pdf/tpb.measurement.pdf>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education (2014). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*. American Educational Research Association.
- Arellano, A., Gaeta, M., Peralta, L., y Carvazos, J. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-20. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240023>
- Bandalos, D. I., y Finney, S. J. (2019). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. En H. Gregory R., L. M. Stapleton, y R.

- O. Mueller (Eds.), *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences* (pp. 98-122). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315755649>
- Biggeri, M., Di Masi, D., y Bellacicco, R. (2020). Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions. *Studies in Higher Education*, 45(4), 909-924. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1654448>
- Bromley, K. W., Murray, C., Rochelle, J., y Lombardi, A. (2021). Social Support Among College Students With Disabilities: Structural Patterns and Satisfaction. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 58(5), 477-490. <https://doi.org/10.1080/19496591.2020.1778485>
- Cardoso, M. de J. (2020). La tutoría entre pares (mentoría) como apoyo a la inclusión educativa en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2). <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2142>
- Figuroa, E., Palmeros, A., y Pérez-Castro, J. (2021). Barreras y facilitadores institucionales en la formación académica de egresados con discapacidad visual. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 44-64. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/326>
- Fuentes, V., Pérez, J., de la Fuente, Y., y Aranda, M. (2021). Creation and validation of the Questionnaire on Attitudes towards Disability in Higher Education (QAD-HE) in Latin America. *Higher Education Research and Development*, 44(5), 1-14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1927997>
- García-Martín, M. Á., Hombrados-Mendieta, I., y Gómez-Jacinto, L. (2016). A Multidimensional Approach to Social Support: The Questionnaire on the Frequency of and Satisfaction with Social Support (QFSSS). *Anales de Psicología*, 32(2), 501-515. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.201941>
- García, J. (2019). Las expresiones de los estudiantes de instituciones de nivel superior en torno a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e10), 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e10.1949>
- Green, B. (2014). Bullying of Individuals with Disabilities on a College Campus: A Qualitative Study. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(2), 135-147. <https://bit.ly/3Guhek1>

- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Prentice Hall.
- Márquez-Ramírez, G. (2015). Los estudiantes universitarios con diversidad funcional visual. Sus retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 135-158. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.20072872e.2015.17.166>
- Muñoz-Cantero, J. M., Novo-Corti, I., y Espiñeira-Bellón, E. M. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: Actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *Estudios Sobre Educación*, 24, 103-124. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/29566>
- Novo, I., y Muñoz, J. M. (2012). Los estudiantes Universitarios ante la inclusión de sus Compañeros con discapacidad: Indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de economía y empresa en la Universidad de La Coruña (España). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 105-122. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11452>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. En *Disability and Development Report 2018*. <https://doi.org/10.18356/a0b1b1d1-en>
- Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J., y Rayner, C. S. (2020). Applying the theory of planned behaviour in assessments of teachers' intentions towards practicing inclusive education: a scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779979>
- Orcasita, L., y Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia*, 4(2), 69-82. <https://doi.org/10.21500/19002386.1151>
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 53, 1-22. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003)
- Sainz-Palafox, M. A., Vera-Noriega, J. A., y Tánori-Quintana, J. (2022). Características métricas de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD). *Revista Evaluar*, 22(2), 14-29. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v22.n2.38683>
- Sainz-Palafox, M. A., Vera, J. A., Peña, M. O., y Tánori, J. (2022). Estado del arte: actitudes hacia la discapacidad en instituciones de

- educación superior. En C. C. Norzagaray y J. A. Fraijo (Coords.), *Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación superior* (pp. 71-86). México: Fontamara-UNISON.
- Sarason, I. G., y Sarason, B. R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 113-120. <https://doi.org/10.1177/0265407509105526>
- Sharma, U., y Mannan, H. (2015). Do attitudes predict behaviour-an (UN) solved mystery? En *International Perspectives on Inclusive Education* (pp. 115-131). <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000006005>
- Shumaker, S., y Brownell, A. (1984). Toward a Theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, 40(4), 11-36. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1984.tb01104.x>
- Vera, J. A., Burrueal, M. A., y Sainz-Palafox, M. A. (2022). Actitudes hacia la discapacidad y su influencia en la percepción de inclusión en estudiantes de educación superior. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 15(2), 45-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/768>

## CAPÍTULO 7.

---

# ACTITUDES ANTE LA DIVERSIDAD SEXUAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS TAMAULIPECOS

*Hugo Tirado Medina*  
*Jacobo Herrera Rodríguez*  
*Juan Oswaldo Martínez Sulvarán*

Universidad Autónoma de Tamaulipas.

### **Introducción**

Diversas teorías en el ámbito social han descrito la forma en que los seres humanos rotulamos los fenómenos de la realidad (incluidas las propias personas), generando componentes que establecen criterios de ajuste social relacionados con lo normal, atípico, extraño e incluso lo rechazado, solo por mencionar algunos. Entre dichas teorías pueden destacarse las concernientes al desarrollo de criterios de ajuste convivencial (Ribes, 1985; 1990), así como las teorías del etiquetamiento social (Becker, 1963; Abreu, 2019).

Respecto a la posición sociológica del etiquetamiento social o *labeling approach*, se refiere que en un número importante de ocasiones las conductas socialmente no deseadas corresponden con situaciones donde la mayoría social califica o etiqueta negativamente los comportamientos de las minorías, ya que, según sus criterios, se desvían de las normas culturales aceptadas por las mayorías (Tannenbaum, 1938; Goffman, 1963; Melossi, 1992). Lo anterior guarda relación con las actitudes e interacciones hacia personas de las diversidades, tema central de este trabajo, ya que estudios previos han referido al sistema sexo-género como un proceso mediante el cual socialmente se dicotomiza, estereotipa y jerarquiza a la población (Rodríguez Otero y Facal Fondo, 2019).

Como objetivo, este estudio se planteó realizar una aplicación masiva de la prueba psicométrica EAH-10 con la intención de conocer

las actitudes que se tienen hacia personas integrantes de las diversidades sexuales por parte de una muestra de estudiantes de la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano (UATSCDH). Asimismo, se trazó un segundo objetivo que consistió en obtener datos de consistencia interna del instrumento de recolección de datos empleado (EAH-106). Para lo anterior se aplicó una adecuación del instrumento para Microsoft Forms, que a la postre respondieron 1 260 estudiantes en papel y lápiz.

Lo esperado con lo antes referido fue conocer de forma objetiva las actitudes que dentro del escenario de trabajo (la UATSCDH) se tienen para con las personas que se asumen identitariamente en las diversidades sexuales. Asimismo, se consideró pertinente hacer un análisis de consistencia interna del instrumento de recolecta, con la finalidad de tener referencia objetiva de la calidad del EAH-10 y contribuir al historial de contrastes empíricos que este recurso ha tenido.

Como escenario de trabajo de esta investigación, se tuvo a la UATSCDH de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), lugar en el que se accedió a un grupo de 1 260 estudiantes que participaron en el estudio dando respuesta a un instrumento psicométrico denominado *Escala de actitudes hacia la homosexualidad* (EAH) (Moral y Martínez-Sulvarán, 2010).

Con los datos obtenidos se pudieron obtener indicadores de consistencia interna del instrumento además de elementos descriptivos, ya propiamente como hallazgos investigativos. Respecto a las discusiones, este trabajo propone contrastar los hallazgos estadísticos con constructos teóricos correspondientes a las teorías del etiquetamiento social y de la perspectiva interconductual de la psicología.

### ***Antecedentes***

Las actitudes, conductas y, en general, las interacciones sociales que se establecen entre humanos siempre han sido objeto de interés investigativo por parte de la psicología y otras ciencias sociales, de igual manera, en el tema de las interacciones establecidas con personas de las diversidades sexuales existe un interés que paulatinamente ha crecido, reflejándose en el estado de la cuestión disponible.

Algunos documentos han referido que existen diferentes formas de discriminación, tratos disruptivos y desiguales hacia miembros de la

comunidad LGBT, expresados de diversas formas, que van desde actos sutiles de exclusión hasta crímenes y actos de violencia física motivados por el odio y la intolerancia (Spencer, 1996).

En el estado del arte se encuentran trabajos que desde diversas perspectivas y posicionamientos han analizado el fenómeno de las percepciones, actitudes e interacciones sociales en contextos de diversidad e inclusión. Dentro de ellos, algunos estudios han hecho análisis descriptivos cuyos hallazgos dieron cuenta de una “neutralidad” que no expresa “ni acuerdo ni desacuerdo” respecto a las diversidades sexuales, pero que instaura como normativa a lo heterosexual, impidiendo con esto una inclusión integral y natural (Franco-Morales *et al.*, 2016).

Asimismo, escenarios como el deporte no han pasado por alto el estudio de las actitudes hacia las diversidades sexuales; en ese tenor, Ramírez-Díaz y Cabeza-Ruiz (2020), en un estudio, encontraron un horizonte mayoritario de actitudes positivas hacia las diversidades que, sin embargo, dejó ver una mayor apertura de parte de las mujeres en comparación con los varones.

Otras aproximaciones se han dado en contextos de atención sanitaria; así, un estudio realizado en Chile encontró que, respecto a la atención de personas parte de las diversidades sexuales, los profesionales basan sus interacciones tanto en creencias populares, como en creencias subjetivas, lo que causa muchas actitudes negativas hacia las personas a partir de las distorsiones cognitivas que se instauran desde lo prejuicioso (Beltrán y Flores, 2022).

### ***Las actitudes ante las diversidades en la educación superior***

Un estudio realizado en la Universidad de Granada, España, concluyó que los estudiantes tienen diferencias notorias respecto a las diversidades ancladas a la variable religión. Dicha diferencia, catalogada como actitudinal, implica que los participantes no profesantes de una religión muestran actitudes más flexibles y tolerantes hacia la colectividad LGBTQ+. Respecto a la orientación sexual, el estudio encontró que los participantes homosexuales mostraron mayores conocimientos y mejores actitudes hacia la diversidad de género y sexual (Verdejo-Muñoz, 2020).

En Colombia, Villa y Jaimes (2009) realizaron un estudio descriptivo para identificar la relación entre el género y las actitudes hacia la homosexualidad. Dicho estudio contó con 60 estudiantes de la Univer-

sidad San Buenaventura de Bogotá, todos entre los 18 y 25 años. Los resultados dieron cuenta que las mujeres tienen actitudes más favorables que los hombres y, a su vez, los hombres tienen actitudes más negativas hacia la homosexualidad masculina que hacia la femenina.

Otro estudio fue realizado por Coppari *et al.* (2014), quienes analizaron la relación entre prejuicio y distancia social hacia homosexuales en 191 estudiantes universitarios paraguayos de Psicología. El estudio evidenció una relación positiva entre prejuicio y distancia social, además de ver que las variables disminuyen a medida que el estudiante va avanzando en su formación. Por otra parte, se encontraron diferencias significativas respecto a la religión y la escolaridad.

Estudios han evidenciado la existencia de actitudes homolesbofóbicas en el ámbito educativo, expresadas a través de manifestaciones de violencia física y psicológica, aislamiento y otras, constituyendo así una de las posibles causas del acoso escolar (Marchueta, 2014; Méndez, 2017).

Con relación directa al presente trabajo, existen investigaciones consideradas precedentes en cuanto a su instrumentación de recolecta de datos. En ellas se empleó la *Escala de Actitud Homofóbica* (EHF), un instrumento escalar originalmente de diez reactivos, cuyo estudio de propiedades psicométricas llevó a recomendar su reducción a seis reactivos [EHF-6] (Moral y Martínez-Sulvarán, 2010).

Otra investigación posterior a la EHF, trabajó con una muestra de 400 estudiantes (200 hombres y 200 mujeres), en la cual se administró la escala de actitudes hacia la homosexualidad (EAH-10), reducida a nueve reactivos; misma que mostró consistencia interna alta ( $\alpha = .87$ ), una estructura de dos factores correlacionados con buen ajuste ( $\chi^2 (26, N = 400) = 34, p = .13$ ; RMSEA = .03, GFI = .97 y AGFI = .95) y validez convergente con efh-6 [ $r = .68$ ] (Moral y Martínez-Sulvarán, 2011).

### ***La diversidad sexual y sus tipos***

La orientación sexual se define como la aparición de sentimientos, emociones y atracción sexual y romántica hacia otras personas, pudiendo dirigirse hacia personas de su mismo sexo; en el caso de los sujetos homosexuales, hacia el sexo opuesto en el caso de los heterosexuales o hacia ambos sexos en el caso de la bisexualidad (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2015).

No obstante, en la actualidad lo concerniente a la sexualidad y la orientación sexual y de preferencias es mucho más amplio, tendiendo más a no circunscribirse en las orientaciones sexuales ya definidas, amplificando el horizonte de preferencias e identitarios diversos (Van Anders, 2015).

La diversidad sexual engloba todas las formas de expresión sexual y de género, concibiendo la sexualidad como un concepto holístico y complejo, con opciones más allá del dualismo de género. Las personas con orientación sexual o identidad de género no normativas se agrupan en el colectivo LGBTQ+, cuyo nombre viene derivado de las siglas de lésbico, gay, transexual, bisexual, intersexual, queer y otras diversidades más, no representadas por estas siglas (Castellanos, 2016).

Asimismo, llama la atención la evolución histórica que respecto a las diversidades sexuales se han ido escribiendo en los manuales de diagnóstico psicológico y psiquiátrico, en donde el hilo conductor ha sido la despatologización de las preferencias no heterosexuales (Robles y Ayuso-Mateos, 2019; American Psychiatric Association, 2022). Casi en el mismo sentido, se han dado avances legislativos, por ejemplo, en México, el Congreso de la CDMX sanciona penalmente toda intervención terapéutica con fines conversivos. A pesar de lo anterior, aún no se vislumbra un panorama terso en cuanto a las actitudes y formas de interactuar para desarrollar y consolidar una cultura de la apertura a las diversidades.

## **Método**

El diseño del estudio fue de cohorte transversal, de tipo cuantitativo, descriptivo, post facto, no experimental.

### ***Participantes***

Como participantes en el estudio, se tuvieron a estudiantes de la UATSCDH de la UAT, sede Cd. Victoria; de ellos, hubo 724 mujeres y 536 hombres, sin que se presentara en el estudio pérdida muestral.

El escenario de trabajo fue la UATSCDH de la UAT, entidad que alberga tres programas de licenciatura, uno en nutrición, otro en trabajo social y uno más en psicología.

## ***Instrumento***

El instrumento de recabo de datos fue la *Escala de Actitudes hacia la Homosexualidad* (EAH-10), que consta de diez preguntas con respuestas estilo Likert.

La escala tiene 6 niveles de acuerdo, donde 1 es nada de acuerdo y 6 totalmente de acuerdo. Así, la escala tiene un mínimo de 10 puntos y un máximo de 60 puntos. Los reactivos se dispusieron hacia la negatividad, es decir, puntajes altos implicarán actitudes de negativas o de rechazo hacia la homosexualidad, mientras que puntajes bajos implicarán actitudes de aceptación. Asimismo, la escala puede dividirse en dos constructos, ya que 5 de los reactivos reflejan actitudes favorables y 5 son desfavorables hacia la homosexualidad (actualmente en prensa, se realizan los análisis exploratorios y confirmatorios tanto en el SPSS como en el AMOS, con resultados preliminares satisfactorios).

## ***Procedimiento***

A los participantes del estudio se les informó sobre el carácter anónimo del instrumento y del manejo confidencial de los datos sociodemográficos recabados, sobre lo cual firmaron un formato de consentimiento sobre el posterior análisis y la publicación del estudio, respetándose así los aspectos éticos de la investigación. La colecta de datos fue a través de una versión del EAH-10 que se aplicó en papel lápiz a los estudiantes en sus aulas.

Con la información recabada, se creó una base de datos que se procesó en el *software* estadístico SPSS 22. Asimismo, se aprovechó la ocasión para correr un análisis de consistencia interna y validez del EAH-10

## **Resultados**

En primer lugar, se corrió un análisis de consistencia interna del instrumento, que arrojó un Alfa de Cronbach de  $\alpha = .878$  para el análisis sobre los ítems del EAH-10, por lo que se dio evidencia de la fiabilidad del instrumento. Por otra parte, se obtuvieron indicadores descriptivos que en términos generales mostraron actitudes medidas (ubicadas prácticamente en estatus intermedio) respecto a las personas de las diversidades sexuales al obtenerse una media de  $\bar{X} = 22.08$  (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos de la Escala Actitudes hacia la Homosexualidad*

Nivel	Rango de puntaje	fr	%
Baja	10 -32	1025	81.3
Leve	33 - 44	182	14.4
Moderada	45- 55	36	2.9
Alta	56 - 60	17	1.3
Total		1260	100.0
Estadístico			
Media	22.08		
Mediana	20.00		
Moda	10		
Desv. Desviación	10.795		
Varianza	116.542		
Rango	50		
Mínimo	10		
Máximo	60		

Nota: Se organizaron los puntajes de la EAH 10 en relación con las desviaciones estándar. Así, Bajo integra los puntajes menores a la primera desviación estándar, mientras que Alta implica los valores superiores a 3 desviaciones estándar.

Sin embargo, llama la atención la diferencia entre mujeres y hombres, pues se detectó que hay una mayor actitud negativa hacia las diversidades sexuales en hombres respecto a mujeres; igualmente, las participantes femeninas tuvieron menos dispersión en sus puntajes a diferencia de los varones, tal como lo permitió ver el análisis de  $\sigma$ .

Por las características del instrumento, fue posible identificar las actitudes negativas hacia las personas sexualmente diversas, al respecto las mujeres presentaron una media de 7.03 mientras los varones tuvieron una media de 10.90. Asimismo, las actitudes positivas evidenciaron puntajes más altos en mujeres respecto a los puntajes de los varones, con medias de 23.35 y 19.22, respectivamente (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Medidas de tendencia central por sexo y tipo de actitudes*

	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>
EAH Actitudes Negativas	Mujer	724	7.03	3.787
	Hombre	536	10.90	6.294
EAH Actitudes Positivas	Mujer	724	23.35	6.167
	Hombre	536	19.22	6.676
EAH Sumada	Mujer	724	18.67	8.731
	Hombre	536	26.67	11.592

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

Sometiendo a una interlocución entre los hallazgos de este estudio y su basamento teórico, se puede considerar que muchas actitudes negativas hacia las diversidades sexuales se han instaurado a través de procesos sustitutivos referenciales (Ribes, 1985; 1990), por lo que para verlas revertidas es necesario su plena identificación y desde ahí hacer el andamiaje de intervenciones que modifiquen esos esquemas referidores por otros en los que se instauren intervenciones que modifiquen el proceso sustitutivo, tal como lo refiere la psicología interconductual.

En lo concerniente a los etiquetamientos sociales, los hallazgos obtenidos discretamente permiten observar el sostenimiento de una tendencia medida respecto a las actitudes que los participantes del estudio refirieron tienen con las personas sexualmente diversas; sin embargo, no se posibilita declarar un aporte o coincidencia con la literatura que en materia de etiquetamiento se citó (e.g., Tannenbaum, 1938; Becker, 1963; Goffman, 1963; Melossi, 1992). Quizás, como lo señala Abreu (2019), deba considerarse que el etiquetamiento es un fenómeno más complejo de lo que parece, mucho más cuando se le vincula con el sistema sexo-género que dicotomiza, estereotipa y jerarquiza a la población (Rodríguez Otero y Facal Fondo, 2019), lo que torna pertinente en futuros trabajos realizar diseños cuasi experimentales e incluso experimentales en los que se puedan determinar de mejor manera las relaciones etiquetamiento/actitud hacia las diversidades sexuales.

Por otra parte, la literatura revisada posibilitó ver que existe internacionalmente un acervo de investigación en la materia de estudios de homofobia, transfobias y actitudes hacia las preferencias sexuales diversas, entre otras variantes; sin embargo, no se detectan consistencias categoriales, pues algunos estudios se decantan por análisis de las violencias manifiestas (e.g., Marchueta, 2014; Méndez, 2017), otros por estudio de actitudes (e.g., Ramírez-Díaz y Cabeza-Ruiz, 2020), distorsiones cognitivas (Beltrán y Flores, 2022). Igualmente, en escenarios de estudio, los trabajos han tomado como puntos de interés a ámbitos escolares, deportivos, sociales, entre otros denotando que aún existe camino por transitar para consolidar tanto escenarios como metodologías de trabajo.

Los resultados de este trabajo coinciden con otros (Villa y Jaimes, 2009), en el sentido de que las mujeres tienen menos actitudes negativas en comparación a los hombres, aunque también queda como un punto pendiente de este estudio, hacer cortes que permiten identificar si hay mayor actitud negativa hacia las personas diversas mujeres u hombres o una condición sin diferencias significativas.

Referente a la problemática de distinguir de formas negativas a las personas asumidas como diversas sexualmente, el problema existe, tan es así que ocupa espacios en la agenda de organismos internacionales pro personas (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2015).

Respecto al instrumento empleado, el presente estudio concuerda con los análisis de consistencia interna y confiabilidad hechos anteriormente tanto con las EAH-10 y EAH-6, que obtuvieron cocientes  $\alpha$  por encima de .80, lo que abona a consolidar este instrumento como una herramienta fiable.

Por último, a pesar de que los resultados encontrados no podrían considerarse como una situación grave, el marco tampoco se vislumbra halagador, esto a pesar de avances como la despatologización de las preferencias no heterosexuales documentadas por Robles y Ayuso-Mateos, (2019) y la American Psychiatric Association (2022).

## Referencias

- Abreu, C. (2019). Análisis estructuralista de la teoría del etiquetamiento. *Diánoia*, 64(82), 31-59.

- American Psychiatric Association (APA) (2022). *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR)*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: studies in the Sociology Of deviance*. Nueva York: Free Press.
- Beltrán, Y. A., y Flores, M. A. (2022). Actitudes y vivencias sobre la diversidad sexual de profesionales de salud de la zona centro-sur de Chile. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 87(4) 254-260.
- Castellanos, G. (2016). Los estilos de género y la tiranía del binarismo: de por qué necesitamos el concepto de generolecto. *La Aljaba*, 20, 69-88.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015). *Violencia contra personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex en América*. Washington D.C.: OEA.
- Coppari, N., Arcondo, G., Bagnoli, L., Chaves, M., Corvalán, M., Enciso, A., Melgarejo, K., y Rodríguez, X (2014). Prejuicio y distancia social hacia la homosexualidad en universitarios de Psicología de Paraguay. *Salud & Sociedad*, 5(3), 240-252.
- Franco-Morales, F., Correa-Molina, E., Venet, M., y Pérez-Bedoya, S. (2016). Relación actitudes-conocimientos sobre diversidad sexual en una muestra universitaria colombiana. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17) 135-156.
- Goffman, E. (1963). *Estigma, la identidad determinada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marchueta, A. (2014). Consecuencias del *bullying* homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 255-271.
- Mendez, M. (2017). Reflexiones críticas sobre homofobia, educación y diversidad sexual. *Educação & Realidade*, 42(2), 673-686.
- Melossi, D. (1992). *El Estado del control social*. México: Siglo XXI.
- Moral, J., y Martínez-Sulvarán, J.O. (2010). Validación de una escala de homofobia creada en México. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 1(1), 99-108.
- Moral, J., y Martínez-Sulvarán, J.O. (2011). Validación de la Escala de Actitud hacia la Homosexualidad (EAH-10). *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOIAM*, 21(1), 105-124.
- Ramírez-Díaz, A., y Cabeza-Ruiz, R. (2020). Actitudes hacia la diversidad sexual en el deporte en estudiantes de educación secundaria. *Retos*, 38, 654-660.

- Ribes, E. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.
- Robles, R., y Ayuso-Mateos, J.L. (2019). CIE-11 y la despatologización de la condición transgénero. *Rev. Psiquiatr. Salud Ment.*, 12(2) 65-67.
- Rodríguez Otero, L. M., y Facal Fondo, T. (2019). Diversidad sexual: imaginarios y actitudes en estudiantes de enseñanzas medias y superiores mexicanos. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 183-205.
- Spencer, C. (1996). *Homosexuality. A history*. Londres: Fourth Estate.
- Tannenbaum, F. (1938). *Crime and the Community*. Nueva York: Columbia University Press.
- Van Anders S. M. (2015). Beyond Sexual Orientation: Integrating Gender/Sex and Diverse Sexualities via Sexual Configurations Theory. *Arch Sex Behav.* 44(5) 1177-213.
- Verdejo-Muñoz, M. (2020). Conocimientos y actitudes de estudiantes universitarios hacia la diversidad de género y la diversidad sexual en un contexto multicultural. *MODULEMA. Revista Científica sobre diversidad cultural*, 4, 42-65.
- Villa, M., y Jaimes, S. (2009). Relación entre género y las actitudes hacia la homosexualidad en estudiantes universitarios. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 3(2), 163-183.

---

**PARTE III.**  
**ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

---

## CAPÍTULO 8.

---

### ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

*Dora Yolanda Ramos Estrada\**

*Mauricio Román Magaña\**

*Mirsha Alicia Sotelo Castillo\**

*Laura Fernanda Barrera Hernández\*\**

Instituto Tecnológico de Sonora.\*

Universidad de Sonora.\*\*

#### **Introducción**

En la actualidad, uno de los temas de interés en el ámbito internacional y nacional es el de garantizar el acceso a una educación de calidad en las diferentes etapas de formación académica y profesional, con igualdad de oportunidades en el acceso, oferta educativa, proceso educativo y logros en el aprendizaje.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 2005), la educación inclusiva puede ser entendida como un proceso que permite abordar y responder a las necesidades de los estudiantes a partir de una mayor participación en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias.

Blanco (2006) menciona la importancia de asegurar el principio de igualdad de oportunidades en educación para lograr avanzar en la equidad y proporcionar a cada estudiante lo que requiere de acuerdo con sus características y necesidades particulares. Echeita y Duk (2008) consideran que el hacer efectivo el derecho a la educación, es garantizar el acceso a la educación de calidad con igualdad de oportunidades.

En relación con la inclusión, Echeita y Ainscow (2011) mencionan cuatro elementos: el primer elemento es considerar a la inclusión como un proceso para dar respuesta a la diversidad, el segundo es la búsqueda de la presencia, la participación y aprendizaje de los estudiantes, el

tercer elemento es la identificación y eliminación de las barreras para el desarrollo de planes de mejora y el cuarto es el poner énfasis en los grupos en riesgo o en situación de vulnerabilidad.

Hablar de diversidad es considerar que cada estudiante tiene sus propias necesidades educativas, estilos, ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones, así como un contexto sociocultural y familiar (Casanova, 2011). La atención a la diversidad ha sido considerada por Blanco (2006) y Álvarez (2012) como un criterio de calidad en el proceso educativo al dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado.

A su vez, Sandoval *et al.* (2019) indican que en la atención a la diversidad se considera la capacidad de ajustar y personalizar la ayuda pedagógica del profesor, la individualidad del estudiante y sus características, así como la personalización del aprendizaje.

En la atención a la diversidad, se considera de gran importancia la participación del docente en el proceso educativo. Blanco (2005) señala que independientemente del nivel educativo, el profesorado debe estar preparado para atender a la diversidad, a estudiantes con necesidades educativas, con y sin discapacidad para lo cual requiere contar con conocimientos, metodologías y estrategias adecuadas para fortalecer el aprendizaje. Alegre y Villar (2013), a su vez, consideran la atención a la diversidad como un indicador de la excelencia profesional y calidad docente.

En relación con la atención a la diversidad en una universidad pública, en el noroeste de México se han desarrollado diversas acciones dentro de las cuales se encuentra la identificación de necesidades de infraestructura, recursos, formación y capacitación docente en el tema de inclusión; sin embargo, se hace necesario profundizar y conocer sobre las estrategias que están utilizando los profesores para lograr la inclusión; por ello se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza inclusiva utilizadas por los profesores en el contexto universitario?

## **Objetivo**

El objetivo del presente estudio fue identificar las estrategias de enseñanza inclusiva utilizadas por docentes de una universidad del noroeste de México.

## **Método**

### ***Tipo de estudio***

Se trata de una investigación cuantitativa, de corte no experimental, transversal con un alcance descriptivo que identifica las estrategias de enseñanza inclusiva utilizadas por los docentes.

### ***Participantes***

En el estudio participaron 113 docentes de una universidad pública del noroeste de México: 64% son mujeres y 36%, hombres. El profesorado participante fue de diferentes campus de la institución: 38.9% del campus Obregón; 35.4% de Guaymas y el restante 25.7% estaban en Navojoa. En el grado académico: 19.5% contaba con estudios de doctorado, 65.5% con maestría y 8.8% tenía licenciatura. Las áreas de conocimiento del profesorado fueron las siguientes: 60.2% de Ciencias Sociales y Humanidades, 19.5% de Económico administrativas y 20.3% de Ingeniería y Tecnología.

### ***Instrumento***

Para la recolección de datos se utilizó el *Inventario de Estrategias de Enseñanza Inclusiva* de Lombardi *et al.* (2017), el cual está formado de 32 reactivos con 6 opciones de respuesta de tipo Likert, las cuales fueron: 1) nada importante, 2) poco importante, 3) algo importante, 4) importante, 5) bastante importante, 6) muy importante. El instrumento obtuvo para la muestra de estudio un coeficiente de confiabilidad de Alfa de Cronbach de .89, lo cual indica un nivel aceptable. El instrumento consta de 6 dimensiones que se describen a continuación:

- *Materiales Accesibles*: hace referencia a los materiales digitales puestos a disposición del alumnado por parte del profesor en alguna plataforma.
- *Modificaciones en el Curso*, en la cual se incluyen reactivos relacionados con las adaptaciones o ajustes a las clases para que todo el alumnado pueda cumplir con las competencias planteadas en el curso.

- *Estrategias Inclusivas*, se refiere a los reactivos que están enfocados a la forma en cómo se realizan las actividades de enseñanza para que estudiantes con alguna condición de discapacidad puedan avanzar a la par de sus compañeros en el curso, además de incluir las estrategias para resumir los aspectos clave del tema de la clase a lo largo de cada sesión.
- *Aula Inclusiva*, hace referencia a los materiales didácticos dentro del salón de clases y a las actividades que llevan a cabo los profesores para identificar de manera anticipada las necesidades de los estudiantes con condición de discapacidad para atender las clases y realizar las adecuaciones necesarias.
- *Evaluación Inclusiva*, se pregunta sobre la forma de evaluación y flexibilidad, y si las calificaciones permiten demostrar el conocimiento y las habilidades de forma distinta.
- *Legislación sobre Discapacidad*, se refiere al conocimiento hacia las leyes sobre educación y personas con discapacidad, así como el conocimiento por parte del educador para hacer adaptaciones adecuadas para estudiantes con condición de discapacidad en su curso. En esta dimensión se realizó una adaptación cultural de los ítems en los que se incluyeron enunciados correspondientes a la legislación en el país.

## ***Procedimiento***

Para la recolección de los datos, se acudió a las aulas para aplicar el instrumento de manera física, presentando el consentimiento informado a los profesores. Una vez aplicados los instrumentos los datos fueron capturados en el programa estadístico SPSS para proceder al análisis descriptivo de los datos.

## **Resultados**

A continuación, se describen los resultados de las estrategias de enseñanza reportadas por los docentes por cada una de las dimensiones.

En lo que respecta a la dimensión de *Materiales accesibles*, según las medias más altas, los docentes indicaron que permitían a los estudiantes flexibilidad para enviar sus tareas electrónicamente (por ejemplo, archivo adjunto de correo, buzón digital) ( $M = 5.18$ ), así como

usar un sitio web del curso (por ejemplo, página web de la institución) ( $M = 4.90$ ). En una menor medida publicaban versiones electrónicas de folletos del curso (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Descriptivos de las estrategias relacionadas a Materiales Accesibles*

<b>Reactivos</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>
Usar un sitio web del curso (por ejemplo, página web de la institución).	4.90	1.026
Poner mis apuntes en línea para todos los estudiantes (en alguna plataforma).	4.63	1.128
Publicar versiones electrónicas de folletos del curso.	4.40	1.154
Permitir a los estudiantes flexibilidad para enviar sus tareas electrónicamente (por ejemplo, archivo adjunto de correo, buzón digital).	5.18	.899

En la dimensión de *Modificaciones en el Curso*, el permitir que un estudiante con una condición de discapacidad complete las asignaciones de créditos adicionales fue la estrategia más utilizada ( $M = 5.23$ ), así como el de permitir que cualquier estudiante complete asignaciones adicionales de mi curso ( $M = 4.33$ ). Por otra parte, reducir la carga de lectura del curso para cualquier estudiante que exprese una necesidad fue la menos utilizada ( $M = 4.02$ ). Tal como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. *Descriptivos de las estrategias relacionadas a Modificaciones en el Curso*

	<b>M</b>	<b>DE</b>
Permitir que un estudiante con una condición de discapacidad complete las asignaciones de créditos adicionales.	5.23	.972
Reducir la carga general de lectura del curso para un estudiante con una condición de discapacidad aun cuando no permitiría una carga reducida de lectura para otro estudiante.	4.20	1.374
Reducir la carga de lectura del curso para cualquier estudiante que exprese una necesidad.	4.02	1.408
Permitir cualquier estudiante complete asignaciones adicionales en mis cursos.	4.33	1.472

En la dimensión de *Estrategias Inclusivas*, se puede observar que conectar con puntos clave con objetivos más grandes del curso durante las sesiones ( $M = 5.21$ ) y resumir los puntos clave a lo largo de cada sesión de clase ( $M = 5.19$ ) fueron las estrategias más elegidas. En cuanto a la estrategia menos utilizada, fue la de repetir la pregunta a la clase antes de responder cuando se hace una pregunta en el aula ( $M = 4.89$ ), aunque se puede notar que tiene una media alta de acuerdo a los criterios de puntuación (ver Tabla 3).

Tabla 3. *Descriptivos de las estrategias relacionadas a Estrategias Inclusivas*

Reactivos	M	DE
Repetir la pregunta a la clase antes de responder cuando se hace una pregunta durante una sesión de clase.	4.89	1.173
Comenzar cada sesión de clase con un resumen/agenda de los temas que se tratarán.	4.96	.939
Resumir los puntos claves a lo largo de cada sesión de clase.	5.19	.789
Conectar con puntos clave con objetivos más grandes del curso durante las sesiones de clase.	5.21	.829

La siguiente dimensión es *Aula Inclusiva*, en la cual los maestros indican que complementan las sesiones de clases y tareas de lectura con ayudas visuales (por ejemplo, fotografías, videos, diagramas, simulaciones interactivas) ( $M = 5.34$ ), así como también tratan de presentar la información del curso en múltiples formatos (por ejemplo, lectura, texto, gráficos, audio, video, ejercicios prácticos) ( $M = 5.27$ ), y crear múltiples oportunidades para el compromiso y preguntar en clase para anticipar cualquier barrera física, ambas actividades con medias iguales ( $M = 5.14$ ). En cuanto a las estrategias con medias más baja, se observa que usar una variedad de formatos de instrucción además de clase, como grupos pequeños, aprendizaje asistido por compañeros y actividad práctica ( $M = 4.95$ ) y hacer una declaración verbal en clase invitando a los estudiantes con condiciones de discapacidad a conversar conmigo sus necesidades educativas ( $M = 4.96$ ), como se puede ver en la Tabla 4.

Tabla 4. *Descriptivos de las estrategias relacionadas a Aula Inclusiva*

	<b>M</b>	<b>DE</b>
Usar la tecnología para que el material de mi curso esté disponible en una variedad de formatos (por ejemplo, podcast de clases disponibles para descargar, lecturas del curso disponibles como archivos mp3).	5.00	.964
Usar tecnología interactiva para facilitar la comunicación y participación en clase (por ejemplo, foro de discusión).	4.98	.945
Presentar la información del curso en múltiples formatos (por ejemplo, lectura, texto, gráficos, audio, video, ejercicios prácticos).	5.27	.813
Crear múltiples oportunidades para el compromiso.	5.14	.844
Preguntar en clase para anticipar cualquier barrera física.	5.14	.897
Incluir una declaración en mi plan de clase invitando a los estudiantes con condiciones de discapacidad a conversar conmigo sus necesidades educativas.	5.03	.905
Hacer una declaración verbal en clase invitando a los estudiantes con discapacidad a discutir conmigo sus necesidades.	4.96	.972
Usar una variedad de formatos de instrucción además de clase, como grupos pequeños, aprendizaje asistido por compañeros y actividades prácticas.	4.95	.928
Complementar sesiones de clases y tareas de lectura con ayudas visuales (por ejemplo, fotografías, videos, diagramas, simulaciones interactivas).	5.34	.763

En cuanto a la dimensión de *Evaluación Inclusiva*, el permitir que los estudiantes expresen la comprensión de múltiples maneras ( $M = 5.48$ ) y permitir que los estudiantes demuestren el conocimiento y las habilidades en formas distintas a las pruebas y exámenes tradicionales (por ejemplo, ensayos escritos, portafolios, revistas) ( $M = 5.46$ ), fueron las estrategias con más peso a la hora de hacer una evaluación dentro del salón; por otro lado, el ser flexible con las fechas límite de asignación en mis cursos para cualquier estudiante que exprese necesidad cuenta con una media un poco más baja a los demás ( $M = 4.83$ ) (ver Tabla 5).

Tabla 5. *Descriptivos de las estrategias relacionadas a Evaluación Inclusiva*

Reactivos	M	DE
Permitir que los estudiantes demuestren el conocimiento y las habilidades en formas distintas a las pruebas y exámenes tradicionales (por ejemplo, ensayos escritos, portafolios, revistas).	5.46	.720
Permitir que los estudiantes expresen la comprensión de múltiples maneras.	5.48	.733
Ser flexible con las fechas límite de asignación en mis cursos para cualquier estudiante que exprese una necesidad.	4.83	1.164
Permitir opciones de respuesta flexibles en los exámenes (por ejemplo, cambio de escrito a oral) para cualquier estudiante que exprese una necesidad.	5.08	.992

Por último, la dimensión de *Legislación sobre Discapacidad*, el indicador más alto fue, y que denota mayor conocimiento de los profesores, fueron: *Mis responsabilidades como instructor para proporcionar o facilitar adaptaciones relacionadas con la discapacidad* ( $M = 4.89$ ), *Mi conocimiento para hacer adaptaciones adecuadas para estudiantes con discapacidades en mi curso* ( $M = 4.66$ ), también se destaca la estrategia de *Mi comprensión de la definición legal de discapacidad* ( $M = 4.59$ ). La media más baja fue la de *Mi comprensión de la Ley General de Educación*, junto con *Mi comprensión de la Ley de las personas con discapacidad (2011)*, Ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación* ( $M = 4.26$ ) (ver Tabla 6).

Tabla 6. *Descriptivos de las estrategias relacionadas con legislación sobre discapacidad*

	M	DE
Mi comprensión de la Ley General de Educación.	4.43	1.22
Mi comprensión de la Ley de las personas con discapacidad.	4.26	1.42
Mis responsabilidades como instructor para proporcionar o facilitar adaptaciones relacionadas con la discapacidad.	4.89	1.18
Mi conocimiento para hacer adaptaciones adecuadas para estudiantes con discapacidades en mis cursos.	4.66	1.29

Mi comprensión de la Ley General de Educación.	4.19	1.43
Mi entendimiento del diseño universal del aprendizaje.	4.49	1.43
Mi comprensión de la definición legal de discapacidad.	4.59	1.29

## Discusión y conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se considera que los profesores universitarios participantes muestran una gran disposición hacia la educación inclusiva. En las estrategias de enseñanza, se menciona el uso de diferentes medios para presentar el contenido del curso y el uso de una plataforma para el acceso al material del curso, así como flexibilidad para la entrega de las actividades. Fernández (2013) menciona que la enseñanza para la atención a la diversidad requiere de compromiso y actitud positiva, así como de una planeación educativa y la mediación para el logro de los objetivos.

Las estrategias inclusivas fue una de las dimensiones con una puntuación más alta, ya que los docentes universitarios le dan una gran importancia; el trabajo en equipo, resúmenes o hacer un repaso antes de cada clase, se consideran estrategias que favorecen al alumnado que tiene alguna condición de discapacidad. Así como también el acceso a los materiales de la clase, haciendo algunos ajustes para aquellos que lo necesitan, lo cual coincide con lo reportado por Murillo *et al.* (2020) y Valdés (2018).

En relación con el aula inclusiva, es importante el compromiso docente con la inclusión y con la disposición de generar un ambiente propicio para promover la participación y el aprendizaje de todos sus estudiantes. Así como, favorecer el trabajo colaborativo en el grupo y el desarrollo de actividades en equipo para promover un ambiente educativo inclusivo en el aula en el cual los estudiantes participen activamente en el aprendizaje (Castillo, 2016; Sanahuja, 2020).

En las actividades docentes, el trabajo colaborativo de los profesores con sus compañeros y la evaluación del proceso educativo demuestran la flexibilidad y la apertura del profesor hacia sus alumnos para brindar la atención a la diversidad (Blanco, 2017; Fernández, 2013; González, 2022).

Por lo anterior, se considera de importancia continuar con la formación y actualización docente para la atención a la diversidad, así como

también contar con un área que brinde apoyo y orientación educativa para el desarrollo de los cursos con enfoque inclusivo en la universidad.

En términos de investigación, se recomienda el llevar a cabo más estudios para determinar la eficacia de las estrategias docentes inclusivas para la participación y logros en el aprendizaje del alumnado en la universidad.

## Referencias

- Álvarez, A. (2012). *Tutoría universitaria inclusiva*. Narcea.
- Alegre, O., y Villar, L. (2013). El desarrollo profesional docente en calidad y educación inclusiva. *EDETANIA*, 44, 11-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4596101>
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Prelac*, 1. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144749>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio*, 4(3). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5514030>
- Blanco, J. (2017). La evaluación al servicio del aprendizaje de todos, una evaluación inclusiva. *Boletín Virtual*, 6-8, 1-6. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/293>
- Casanova A. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de futuro*. Wolters Kluwer.
- Castillo, J. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9, 264-275. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/224344>
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160201.pdf>
- 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*. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Ley General de Educación (2019). *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (2011). *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

- Fernández, B. J. (2009). *Un currículum para la diversidad*. Síntesis.
- Fernández, B. J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15528263006>
- González, T. (2022). Evaluación inclusiva y TIC en una educación de calidad. *Journal of Social and Human Research*, 1(1), 12-23. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/12102>
- Lombardi, A., Vukovic, B., y Sala-Bars, I. (2017). International Comparisons of Inclusive Instruction Among College Faculty in Spain, Canada and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(4), 447-460. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1093535.pdf>
- Murillo, L., Ramos, D., García, I., y Sotelo, M. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1). [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032020000100168&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032020000100168&script=sci_abstract&tlng=es)
- Sanahuja, A., Moliner, O., y Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/190443>
- Sandoval, M., Simón, C., y Echeíta, G. (2019) *Educación Inclusiva y Atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Síntesis.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Valdés, P. (2018). *Estrategias diversificadas para el trabajo en aula con estudiantes en situación de discapacidad*. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/3245>

## CAPÍTULO 9.

---

# UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UASLP

*Juana María Méndez Pineda  
Fernando Mendoza Saucedo  
Luz Angélica Ramos Rodríguez*

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

### **Introducción**

La inclusión de alumnos con discapacidad en las instituciones de educación superior hasta hace poco tiempo era un tema poco atendido desde la investigación, debido a la poca participación de estudiantes en este nivel educativo; en todo caso, la presencia de un estudiante con discapacidad era más bien un hecho aislado que llamaba la atención solamente como un suceso anecdótico. En la actualidad, las políticas vigentes enfatizan la educación para todos y las declaraciones de derechos humanos respecto a esta población han favorecido la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles educativos. Si bien, acceder a la educación superior en México sigue siendo un reto para esta población, dado que la mayoría de las veces siguen enfrentando barreras desde el ingreso, muchas personas con discapacidad tienen ahora expectativas más altas al respecto.

La Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) es una de las entidades que en su historia ha incorporado más estudiantes con discapacidad. Aunque no existe un registro específico, se sabe por reportes de profesores y estudiantes que, desde hace mucho tiempo, han pasado por sus aulas personas con discapacidad. En el censo realizado por el Centro de Investigación Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI), a partir del ciclo escolar 2007-2008 y hasta el ciclo 2018-2019, la Facultad de Derecho registró una matrícula por ciclo escolar que osciló entre 4 y 5 estudiantes con discapacidades

visual, motora y auditiva; debido a ello se decidió realizar el presente proyecto en esta Facultad, donde además se brindó el espacio y la colaboración para su desarrollo.

Es necesario señalar que si bien el acceso a la universidad es un proceso en el cual los estudiantes enfrentan múltiples barreras; la trayectoria académica, una vez inscritos en alguna de sus carreras, no está exenta de ellas.

### ***Universidad e inclusión educativa***

El acceso a los estudios universitarios tiene una tendencia ascendente, según estadística del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2022), se ubica en 21.9% considerando un rango de edad de 23 a 39 años. Sin embargo, esta ampliación de la matrícula no es indicador de mayor equidad; por ejemplo, Tuirán (2011) señala que existe una probabilidad cuatro veces mayor de cursar una carrera profesional a favor de estudiantes provenientes de familias con altos niveles de ingreso, con relación a jóvenes provenientes de familias de escasos recursos. En el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de 2019, también se señala que:

Las desigualdades sociales de género y geográficas en México son considerables. El entorno social de los estudiantes tiene gran influencia en sus posibilidades de ingresar y tener éxito en el bachillerato, el cual varía en calidad ampliamente. Esto afecta a la vez sus oportunidades para acceder a la educación superior (p. 19).

Con relación a la población de estudiantes con discapacidad la situación, se vuelve mucho más complicada, pues se carece de información respecto a la cantidad de estudiantes que tienen acceso a la educación superior; por ejemplo, en la UASLP tampoco se cuenta con un sistema formal que permita recuperar fácilmente esta información. Al respecto, el CIOAI reporta que, de 32 523 estudiantes inscritos en el ciclo escolar 2018-2019, 23 presentan discapacidad, lo cual representa 0.070% (CIOAI, 2019); como puede observarse, esta cifra está muy por debajo de los niveles que otras universidades reportan a nivel nacional (Cruz y Casillas, 2017), y no se diga a nivel internacional, por ejemplo, en España la proporción en programas presenciales es de 0.8% en promedio

(oscilando entre 0.2% y 2%) y en programas a distancia es de 3.1% (Jiménez *et al.*, 2012).

Son múltiples los aspectos que influyen para que los estudiantes con discapacidad no continúen sus estudios en el nivel superior, en primer lugar, se sitúan los procesos de admisión establecidos por las universidades e institutos de educación superior; en México, la mayoría de ellos plantean una serie de filtros poco flexibles, que no garantizan la equidad para la población con discapacidad. Los pocos estudiantes que logran ingresar se enfrentan a barreras que afectan su permanencia; entre ellas las barreras arquitectónicas, las barreras para la participación y el aprendizaje al tener un currículum cerrado e inflexible, también las barreras culturales, como la falta de disposición e interés de los profesores y de la escuela, así como las bajas expectativas que en ocasiones mantienen profesores, padres o los mismos alumnos sobre sus logros.

Respecto a esto último, en la autobiografía realizada por Arias (2006), se muestran las barreras para el aprendizaje y la participación a la que se enfrenta una persona con discapacidad, específicamente con ceguera, donde resalta la ausencia de apoyo institucional. Por su parte, Méndez y Mendoza (2009, 2022), en la UASLP, mencionan que las facultades no consideran parte de su proyecto la atención a los alumnos con discapacidad, son ellos quienes tienen que realizar los esfuerzos necesarios para enfrentar las barreras que están presentes en el contexto universitario.

Considerando lo anterior, en este trabajo se realizó un análisis de las barreras que existen en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la Facultad de Derecho de la UASLP a través de reuniones de trabajo colaborativas con los alumnos con discapacidad, docentes e investigadores para planificar y realizar acciones que incidieran en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación de esta población.

Objetivos:

- 1) Desarrollar estrategias colaborativas mediante reuniones entre los profesores, alumnos y mediador para favorecer el acceso al aprendizaje y la participación de alumnos con discapacidad en la Facultad de Derecho de la UASLP.
- 2) Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de alumnos con discapacidad en la Facultad de Derecho de la UASLP.

- 3) Identificar de qué manera se enfrentan los alumnos y docentes a las barreras para el aprendizaje y la participación de alumnos con discapacidad en la Facultad de Derecho de la UASLP.

### ***Referentes teóricos***

La educación inclusiva alude a dar una respuesta educativa acorde con las necesidades de su alumnado, una educación de calidad para todos, así como desarrollar propuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos, no solo de aquellos que lo requieran. De aquí se desprende el planteamiento de que todos los alumnos deben educarse juntos con independencia de sus diferencias.

Desde la visión del modelo inclusivo, la diferencia enriquece (Echeita, 2011), en la diferencia se desarrolla el aprendizaje; es en la diferencia en donde se potencia el proceso educativo y no en la homogeneidad. Cuando se celebra la diversidad, las múltiples características se juntan para formar un cúmulo de aprendizaje para todos.

El concepto de “escuela para todos” va más allá de garantizar que todos los alumnos tengan acceso a la escuela, este concepto no solo está ligado con la cobertura, es necesario que la escuela atienda a la diversidad y que tenga calidad (Booth y Ainscow, 2015).

El modelo inclusivo, por tanto, se convierte en un instrumento de promoción, desarrollo personal y social de todos los alumnos –no solo de los más capaces– y cuya función social consiste en dotar a todos los ciudadanos de una formación integral, partiendo de la base de que todos pueden aprender, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, a diferencia del modelo selectivo en el que la educación se convierte en un modelo de clasificación y jerarquización, en tanto selecciona y promueve a los alumnos que tienen más capacidad para estudiar, hacia etapas educativas superiores (Pujolás, 2004, p. 21).

### **Método**

La investigación es de corte cualitativo, con un diseño de investigación-acción, la cual Álvarez-Gayou (2003) define como un proceso de indagación sistemática encaminada a resolver los problemas cotidianos e inmediatos que trata de hacer comprensible el mundo social y busca la mejora de calidad de vida de las personas (p. 159).

La investigación se realizó en la Facultad de Derecho de la UASLP, que cuenta con aproximadamente 150 docentes y 1 500 alumnos de licenciatura, las edades de los alumnos oscilan entre 17 y 30 años.

La selección de los casos se realizó tomando en cuenta a los alumnos con discapacidad que se encuentran inscritos en la Facultad, se identificaron cuatro alumnos: 2 visuales, 1 auditivo y 1 motora, además, se invitó a los docentes de estos alumnos a participar en las reuniones colaborativas, pero sólo algunos aceptaron colaborar.

La función de los investigadores fue la de mediadores. Entendiendo el proceso de mediación como la organización cooperativa del aprendizaje frente a la organización individualista o competitiva donde el trabajo colaborativo posibilite la mejora sustancial en el camino hacia la inclusión de los alumnos con discapacidad (López-Melero, 2004, p. 232).

En este proceso mediacional, lo que se buscó fue que tanto alumnado como profesorado construyeran espacios para el aprendizaje. El proceso de mediación del aprendizaje mediante grupos de trabajo siempre se fundamentó en la colaboración entre alumnos, docentes e investigador. Reconociendo, como lo señala Estebaranz (2000, p. 537, citado por López-Melero, 2004), a la colaboración como una estrategia, pero también como un enfoque práctico para el cambio de los procesos de aprendizaje, y de la escuela misma. Es decir, si lo asumimos como un enfoque o estilo de organizar y desarrollar los procesos de aprendizaje estamos suponiendo que su objetivo principal es la formación en aras de una sociedad democrática basada en el conocimiento, el respeto de todos, la participación y la cooperación. Pero, si lo consideramos como una estrategia, es más bien una forma de implicar a los alumnos en procesos de aprendizaje que faciliten la adquisición de los contenidos previstos como la posibilidad de adaptar la enseñanza a las diferencias individuales dentro de la clase.

De aquí que, al realizar el proceso de mediación, se busque principalmente la colaboración entre docentes, alumnos e investigador; ya que, como menciona López-Melero (2004), el profesor debe analizar y reflexionar la práctica que lleva a cabo, así debe tomar conciencia que su profesión es una acción transformadora consciente.

Las técnicas utilizadas para la obtención de datos fueron las entrevistas semiestructuradas a los estudiantes con discapacidad y la observación participante durante las reuniones de trabajo colaborativo. Las técnicas

de análisis fueron la construcción inductiva de categoría con el apoyo de índices temáticos (Shagoury y Miller, 2000).

En el siguiente apartado se describen los resultados organizados por categorías, en ellos se incorporan evidencias del discurso de los participantes en la investigación que se referencian de acuerdo con la Tabla 1.

Tabla 1. *Código de abreviaturas en referencias de los participantes*

Referencia	Abreviatura
Reunión Colaborativa Número 3, participante “D”, página número 8.	RC3Dp8
Reunión Colaborativa número 1, participante “A”, página número 3.	RC1Ap3
Reunión Colaborativa número 2, participante “P”, página número 7	RC2Pp7
Reunión Colaborativa número 1, participante “E”, página número 2	RC1Ep2
Reunión Colaborativa Número 3, participante “S”, página número 2	RC3Sp2
Reunión Colaborativa Número 2, participante “D”, página número 11.	RC2Dp11
Reunión Colaborativa Número 2, participante “Pa”, página número 4.	RC2Pap4
Reunión Colaborativa Número 2, participante “A”, página número 1.	RC2Ap1
Entrevista con “D”, página número 12.	EDp12
Reunión Colaborativa Número 2, participante “So”, página número 7.	RC2Sop7
Reunión Colaborativa Número 3, participante “A”, página número 4.	RC3Ap4
Reunión Colaborativa Número 3, participante “A”, página número 5.	RC3Ap5

## Resultados

### *Acciones desarrolladas por los docentes en la dimensión cultural*

Durante las primeras reuniones colaborativas, se analizaron las actitudes que interferían con el aprendizaje y participación de los alumnos con discapacidad y entre ellas se detectaron sobreprotección, indiferencia y segregación, por lo que en el grupo se reflexionó acerca de las características de los alumnos, se resaltaron sus capacidades y se realizó el análisis de los fundamentos de la educación inclusiva, a través de este proceso de análisis y reflexión esas actitudes se fueron modificando. Los cambios que se produjeron podemos observarlos a través de la opinión de una de las alumnas con discapacidad, quien en una de las

reuniones expresó que desde su punto de vista el trabajo cooperativo dentro de las reuniones permitió que algunos docentes modificaran sus actitudes, como se muestra en el siguiente texto:

Creo que muchos conocen este proyecto ¿verdad?, porque me doy cuenta que dentro de este semestre ya los maestros se ponen más participativos cada vez más, de verdad ha habido [...] en cada semestre siento que se va haciendo cada vez más fácil. En realidad, ustedes le están abriendo el camino a todos los que vengan detrás de mí. Es que de verdad los maestros cada vez están más comprensivos, en el primer semestre me la vi muy difícil, saqué buenas calificaciones, pero de verdad estuve a punto de tirar la toalla, pero ahora todo es mucho más fácil (RC3Dp8).

Esta percepción de la alumna con discapacidad “D” permitió ubicar los cambios, específicamente en dos actitudes de los profesores: en primer lugar, señaló el interés por participar en las reuniones colaborativas y, en segundo lugar, resaltó la actitud de comprensión hacia las diferencias. Estos cambios son los que van forjando una cultura diferente al interior de la institución y, como lo señala esta alumna, “van abriendo camino” para que las siguientes generaciones encuentren una cultura más abierta a la diversidad.

Por su parte, “A”, alumna con discapacidad, también menciona que los docentes han tenido una actitud más favorable dentro de la Facultad, lo que le permitió tener mayor confianza y estabilidad para desarrollarse dentro de la carrera:

[...] ya cuando vi que empezaron a tener mucho apoyo, dije ¡ay, que padre!, y me sentí más tranquila y más desahogada y vi que todo el mundo era muy accesible y ya como que me dio más ánimo, más confianza, y es que tenía miedo[...] (RC1Ap3).

Asimismo, otra de las actitudes que cambiaron a través de las reuniones fue la que mostró una de las profesoras, maestra “A”, que ella misma calificó de “paternalista”, el cambio que permitió que el estudiante con discapacidad “P”, otro de los estudiantes, también pudiera desarrollar nuevas otras actividades que no se le habían permitido realizar, por ejemplo, llevar a cabo una investigación.

Como resultado de esta sesión, la profesora “A” pidió al estudiante con discapacidad “P” el mismo trabajo de investigación que había pedido al resto del grupo en la materia de Historia del Derecho Mexicano.

### ***Acciones desarrolladas por los docentes en la dimensión de las prácticas***

Además de la cultura, que se pudo favorecer con cambios en las actitudes de los docentes, también se logró favorecer prácticas inclusivas dentro del salón de clase, tales como el promover la utilización de los recursos tecnológicos, cambios en estrategias didácticas, promover estrategias de trabajo cooperativo, y diversificar las formas de la evaluación.

### ***Utilizar recursos tecnológicos***

Para muchos docentes, el uso de las nuevas tecnologías se ha vuelto un recurso indispensable en el aula y bien utilizadas representan un recurso valioso para el aprendizaje, pero que también pueden constituirse en una barrera si no se les da el uso o enfoque adecuado y, por el contrario, pueden ayudar a derribar algunas barreras cuando se utilizan con creatividad y pertinencia.

En el caso del estudiante con discapacidad “P”, fue necesario pensar en una estrategia que le permitirá tener acceso a los materiales impresos, y en una de las reuniones en conjunto con la maestra Sonia se decidió que el material bibliográfico fuera grabado en audio, por un compañero de clase. Esto ayudó a que este estudiante accediera a los contenidos teóricos, y al compañero le permitió repasar los textos que grabó:

Docente 2: Ves “P” te lo pueden grabar así un compañero los capítulos, bueno no sé si todos los maestros.

“P”: Si pues todo es ahorita prácticamente pura teoría.

Docente 2: Y que algún compañero de cada materia te lo grabe o te lo lea.

“P”: Pues creo que esa sería una solución rápida.

Docente 2: Y pues ya si quieren luego se hace lo demás, y a mí se me hace práctico (RC2Pp7).

Algo similar se realizó en el caso de la alumna “Pa”, en colaboración con la maestra “C”, quien es su tutora, se propuso gestionar un progra-

ma de *software* que permitiera hacer la traducción de datos impresos a formato audible.

Estas acciones sin duda alguna favorecerán los procesos de inclusión de los alumnos con ceguera o con debilidad visual, de igual manera podría favorecer a más alumnos que así lo requirieran, como por ejemplo aquéllos cuyo canal predominante para el acceso de información sea el auditivo.

También el uso del correo electrónico permitió que los alumnos pudieran tener comunicación con los docentes, como lo menciona la maestra “E”, quien es tutora de “D”:

La experiencia ha sido fácil en el sentido que nos hemos podido acomodar con el correo electrónico. De hecho, la forma de dirigirnos es porque “D” tiene la habilidad de leer los labios, pero cuando hemos estado en la sesión de tutoría en la entrevista individual, en donde yo le escribo y ella puede expresarse o comentarme lo que tenga de inquietudes (RC1Ep2).

El maestro “A”, por su parte, se comprometió a enviar previamente por internet el material que se revisará en clase, a través del correo electrónico.

El correo electrónico se convierte en una vía accesible para intercambiar materiales, tal vez más adelante los profesores puedan considerar el uso de plataformas virtuales para facilitar este intercambio.

La maestra “S” dentro de la reunión también sugirió utilizar la red social de Facebook para mantener comunicación:

[...] de hecho también estamos utilizando la plataforma de Facebook para que se puedan comunicar, bueno esa yo nunca la había manejado estoy aprendiendo con ellos, pero si habíamos tenido mucha interacción, entonces si tienes la oportunidad e incluso para más adelante podríamos tener ese contacto, aunque yo no sea tu maestra ya podríamos seguirnos comunicando y en lo que yo te pueda ayudar me va a dar mucho gusto poder hacerlo e intercambiar medios para podemos comunicar (RC3Sp2).

Así, redes sociales como Facebook están siendo utilizadas como una forma de comunicación entre estudiantes y docentes, acción que favorece la cercanía y la relación y permite al alumno comunicar sus dudas e intereses.

El uso de las proyecciones en PowerPoint es otro apoyo que ha sido de utilidad, sobre todo en el caso de “D”, ya que se han convertido en base y seguimiento de lo que se revisa dentro de las clases pues le permiten tener una visión general de lo que se aborda en clase:

[...] las proyecciones se las agradezco mucho porque me ayudan muchísimo estoy acostumbrada a fijarme, por eso se me dificulta seguirlo así, antes me fijaba más en lo escrito ahora estoy haciendo un esfuerzo mayor de fijarme también en los labios, sin embargo, también no creo que sea tan fácil deshacerme de un hábito que me ha acompañado durante toda mi vida (RC2Dp11).

### ***Cambios en estrategias didácticas***

Dentro del apartado de “Barreras para el aprendizaje y la participación”, también se destacan algunas referentes a las estrategias didácticas utilizadas por el docente, que en algunas ocasiones no facilitaba el aprendizaje y la participación de los alumnos. En las reuniones colaborativas se discutieron y decidieron hacer algunas modificaciones para que el alumno con discapacidad también pudiera acceder a la información, como lo menciona “Pa”, uno de sus maestros explica lo que hay en las diapositivas con la finalidad de que esta información pueda ser rescatada:

Por ejemplo, ahorita el de teoría explica así con los acetatos y se agarra a hablar, hablar y hablar, pero está explicando lo que está poniendo en las diapositivas y yo de lo que va explicando y de lo que va leyendo voy apuntando (RC2Pap4).

La maestra “A”, por su parte, menciona que puntualiza con “P” la información que trasmite en clase, para que él pueda acceder a ella:

[...] entonces hago más hincapié y pregunto si se entendió, si estuvo claro, lo mismo que ya te había dicho la vez pasada, cuando hay términos difíciles de escribir entonces los deletreo letra por letra para facilitarle la anotación (RC2Ap1).

Otra de las acciones didácticas que han favorecido la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad, es la organización y presentación del programa de estudios de cada una de las materias, ya que eso le da

una guía clara del proceso que se llevará a cabo durante el curso, y le permite revisar los materiales con anticipación:

Tuve una maestra realmente maravillosa que tenía un plan bien detallado de estudios y pues me acuerdo... ella fomentaba mucho la integración y para mí era muy fácil integrarme porque todo lo tenía en diapositivas, incluyendo las preguntas que hacía, y para mí era muy fácil seguir el hilo de toda la clase, solo que no aparece en la lista de maestros, si no la elegiría de nuevo [...] (EDp12).

En este caso, se observa que el uso del recurso tecnológico fue un apoyo que la maestra utilizó adecuadamente al tomar en cuenta las características de “D”.

### ***Promover la cooperación***

Entre las acciones que se siguieron estuvo la de promover la cooperación entre los alumnos, como lo menciona la maestra “So”, en el caso de “P”:

[...] ellos hicieron los equipos y he visto que ahí hay un compañero que lo ayuda, entonces pues a lo mejor no tanto es que escriba él o que haga él, sino que se lo lea y que aporte la resolución y lo que él entiende del caso, entonces yo digo que es una actividad que también puede realizar, igual en los trabajos de investigación y se apoya en los apuntes que ya tiene en Braille (RC2Sop7).

El maestro “A” menciona que los trabajos en equipo han favorecido no sólo a “D”, sino a todo el grupo, como lo refiere a continuación:

[...] hemos hecho dos o tres trabajos en equipo, y eso también resulta muy bueno, entonces los trabajos en equipo permiten que participen todos aportando ideas, y diez minutos antes de terminar dan lectura a lo que pudieron aprender, hemos hecho dos, tres trabajos ejercicios de eso y creo que también ella ha participado en las exposiciones (RC3Ap4)

Como vemos, las estrategias que impliquen la cooperación entre alumnos facilitan y permiten que el aprendizaje se enriquezca además de que favorece a todo el grupo, no solo a los alumnos con discapacidad, así todos aportan una gran cantidad de ideas y experiencias.

## *Evaluación adaptada*

La diversificación de las formas de evaluación fue otro de los aspectos que se fue modificando, y es que, dentro de las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos con discapacidad, este fue uno de los aspectos considerados como tales. Por ejemplo, la maestra Ana, quien en el semestre anterior no tomó en cuenta para la evaluación la revisión de cuaderno, en el segundo semestre comenzó a tomar en consideración también este aspecto.

El maestro “A”, por su parte, menciona que su forma de evaluación es más dinámica y lúdica, en la que divide al grupo en cinco equipos de 10 personas, cada uno de los grupos conformados participan en una dinámica parecida al programa de televisión *El rival más débil*, que consiste en que cada integrante responde a una pregunta, si no la sabe, otro de los integrantes la responde. A “D” se le dio esta opción de evaluación, y de forma escrita, ella eligió la segunda opción; ya dentro de la reunión el maestro “A” junto con “D” decide que ella también puede participar en el examen, al igual que todos sus compañeros, como lo menciona a continuación:

[...] yo con mucho gusto el siguiente voy a diseñar algo que le permita hacer su examen oral, si o sea que las preguntas, es muy fácil las preguntas se las puedo dar por tarjetas, las puedo tener seleccionadas, esta es para ti contesta, y digo viendo que no atendí eso y que ahorita gracias a ustedes me estoy dando cuenta, el siguiente lo podemos hacer así, para que ella tenga la oportunidad de volverlo a hacer de forma oral como sus compañeros (RC3Ap5).

Durante el proyecto, la Facultad inició un proceso de desarrollo de prácticas inclusivas que aún es necesario seguir trabajando, a través de acciones que favorezcan no solo a los alumnos con discapacidad, sino a toda la diversidad de alumnos, para que así se fortalezca realmente como una escuela inclusiva. El cambio no se puede hacer de forma repentina, pero si cada acción que la Facultad realice se piensa para la diversidad de alumnos, tomando en cuenta todas las características, se avanzará paulatinamente y de manera firme en ese sentido.

Queda de manifiesto en los resultados de este estudio que la relevancia del trabajo colaborativo para favorecer la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad es una acción clave en los escenarios universitarios.

De igual forma, la participación activa de los estudiantes en cada una de las acciones que se determinen para ir avanzando en la construcción de las condiciones institucionales, curriculares, formativas y personales satisfactorios para su formación profesional, es una condición indispensable que permitirá seguir atendiendo sus necesidades específicas reconociendo las diferencias de cada persona.

## Referencias

- Álvarez- Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Arias, M. (2006) Sueño y realidad: “Expectativas personales y retos sociales”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1).
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Index para la inclusión). Bristol, New England: CSIE. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Centro de Investigación Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI) (2019). *Bases de datos alumnos con discapacidad de la uaslp*, s/d.
- Cruz, R., y Casillas, M. A. (2017) Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior (On Line)*. 46(181), 37-53.
- 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. *Tejuelo*, 1, 26-46.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2022). *Encuesta nacional sobre acceso y permanencia en la educación Comunicado de prensa No 709/22. 29 de noviembre*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/ENAPE/ENAPE2021.pdf>
- Jiménez A., Cordero, L., Martínez, L., y González, J. (2012). *Perfil de los estudiantes universitarios con discapacidad*. Olivencia (Badajoz), España: Observatorio Estatal de la Discapacidad.
- López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe

- Méndez, J. M., y Mendoza, F. (2009). Actitudes de profesores y estudiantes universitarios hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. En López, O. (Coord.), *La investigación educativa: lente, espejo y propuesta para la acción*. México: UASLP.
- Mendoza, F., y Méndez, J. M. (2022). Experiencias educativas de estudiantes con discapacidad en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. En Norzagaray, C. C. y Fraijo, J. A. (Coords.), *Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior* (pp. 147-168). México: Fontamara/Universidad de Sonora.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2019). *El futuro de la educación superior en México: Fortalecimiento de la calidad y la equidad. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*, París: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/005689e0-es>.
- Pojulás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Ediciones Octaedro.
- Shagoury, R., y Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes investigadores*. Barcelona: Gedisa.
- Tuirán, R. (2011). La educación superior en México: avances, rezagos y retos. *Campus Milenio*, núm. 403, 17 de febrero.

## CAPÍTULO 10.

---

# INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL DE PUEBLOS INDÍGENAS EN EL NIVEL SUPERIOR EN MÉXICO. REVISIÓN TEÓRICA-SISTEMÁTICA

*Berenice Ochoa Nogales\**

*Alan Celaya Lozano\*\**

*Giovana Rocío Díaz Grijalva\*\*\**

*Eneida Ochoa Avila\*\*\**

Secretaría de Educación y Cultura.\*

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.\*\*

Instituto Tecnológico de Sonora.\*\*\*

### Introducción

En la Declaración de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2023) se establece que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos (Naciones Unidas, 2023, p. 6).

La investigación sobre inclusión educativa y social indígena en el nivel superior aún es aislada, pero a la vez representa un asunto prioritario que conlleva un alto nivel de complejidad, por lo que debe ser visto desde diversas aristas. No es posible hablar de inclusión educativa indígena ignorando que se parte de un contexto social desfavorable. El contexto comunitario indígena generalmente enfrenta escenarios adversos, caracterizados por barreras culturales, demográficas y económicas que repercuten en el acceso a la educación en sí, ya no digamos a la educación de calidad (Baronnet & Morales, 2018).

En México, el tema del acceso a la educación para pueblos indígenas se encuentra permeado por dificultades que afectan al tejido social, como: la drogadicción, la violencia, el embarazo adolescente y la migración, entre otros, que constituyen factores de riesgo para la deserción escolar de jóvenes (De la Cruz y Heredia, 2019). Por otro lado, la cobertura escolar resulta ser otro tema relevante para la población juvenil originaria, pues la lejanía de las instalaciones de instituciones de educación superior (IES) de sus comunidades representa gastos de transporte y alimentación que afectan económicamente a las familias.

Si bien las dificultades de carácter social mencionadas anteriormente representan una afectación para la población indígena en todos los niveles educativos, son determinantes en el acceso y continuidad en el nivel superior (Navarrete, 2013; Segura *et al.*, 2022). Los pueblos originarios han alcanzado 49% de la escolaridad superior lograda por los no-indígenas en el promedio de los municipios del país (Fundación Idea, 2013).

En los últimos años la atención a los pueblos indígenas se ha convertido en una de las principales preocupaciones para el sistema educativo. Los pueblos originarios tienen menor oportunidad de acceder a la educación superior y enfrentan más dificultades sociales y educativas en comparación con la población no-indígena. La educación inclusiva constituye un desafío para responder y abordar la vulnerabilidad social, busca favorecer la ampliación y democratización de las oportunidades de formación. El interés de este capítulo no es hacer una crítica sobre el sistema que se está empleando en sí para la inclusión educativa indígena actualmente en México, sino evidenciar, como no se ha encontrado en otros trabajos, desde el enfoque sociocultural y una revisión sistemática; el objetivo del presente trabajo es analizar los contenidos de las investigaciones previas referentes a la educación inclusiva y social en los pueblos indígenas en el nivel superior.

## **Método**

Este trabajo considera como eje central de análisis el enfoque sociocultural enmarcado en la teoría constructivista y, de manera complementaria, se utiliza como herramienta el análisis de contenido temático. Se explica aquí el diseño metodológico para el análisis de contenido. Se implementa una estrategia epistemológica constructivista, en donde

los temas provienen de perspectivas teóricas “top-down” y datos *per se* “bottom-up” (Xu & Zammit, 2020).

La perspectiva *bottom-up* se estructura a través de un análisis de contenido automatizado basado en diccionarios, cuyo objetivo fue filtrar, identificar, codificar y cuantificar temas de artículos científicos identificados de revistas de investigación reconocidas en el ámbito educativo en México. El conjunto de datos (textos) se extrajo de las siguientes revistas académicas: *Diálogos sobre Educación*, *Sinéctica*, *Perfiles Educativos* y *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. El *software* utilizado fue MAXQDA Analytcs Pro 2020 y Microsoft Excel 2016. Como criterio de búsqueda se consideraron las siguientes palabras claves: “indígena”, “México”, dentro del periodo 2011-2023. Si bien no colocar la palabra clave: nivel superior, se pudiera considerar una limitación, pero ello permitió observar la cantidad de producción en el nivel superior comparándose con otros niveles educativos. La búsqueda y posterior selección arrojó finalmente 34 artículos para incluir en el análisis.

### ***Procedimiento***

Para reducir el contenido a temas de estudio, se aplicaron listas de exclusión para posteriormente identificar patrones de significado con base a temas potenciales y relevantes (Braun y Clarke, 2012). Dichos temas se conformaron por un mínimo de tres letras y un máximo de cuatro palabras, los cuales se reintrodujeron como códigos asociados a un diccionario, configurados de forma independiente sin subcódigos u organizaciones jerárquicas, dejando así campo abierto para la utilización de algoritmos computacionales como herramientas de modelación temática (Guo *et al.*, 2016). Para el análisis de los resultados, se utilizaron nubes de código para determinar los hilos discursivos del sistema de documentos (Pardo-Beneyto & Abellán-López, 2023), así como la generación de mapas de código a través de la función “intersección de códigos en un segmento” del módulo de herramientas visuales del *software* MAXQDA.

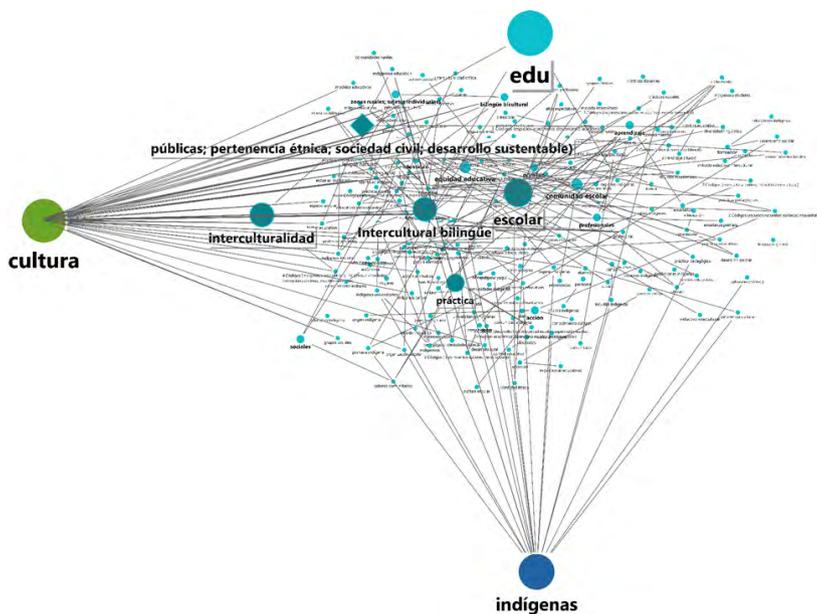
## Resultados

*Teoría constructivista: enfoque sociocultural.* La teoría constructivista de Piaget propone un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el desarrollo humano, entendible como una síntesis producida por la confluencia de la maduración orgánica y la historia individual; no obstante, Vielma y Salas (2000) argumentan que hubo un vacío de lo sociocultural en la investigación de Piaget que dejó el espacio para que se tomarán los aportes de Vigostky, cuyo enfoque dimensiona una alternativa más amplia centrada en la formación social.

*El enfoque sociocultural,* fundamentado en la teoría constructivista, propone un paradigma de investigación focalizada en el desarrollo humano, donde el proceso de desarrollo cultural puede definirse en cuanto a su contenido, como el desarrollo de la personalidad y de la concepción del mundo (Vygotsky, 1983). Bajo esta perspectiva teórica, se analizan los conceptos inmersos de manera general en la inclusión educativa y social de pueblos originarios en el contexto universitario, considerando como fundamentales los procesos socioculturales inherentes a este proceso.

*Cultura, educación y pueblos indígenas.* De manera inicial, y como un punto de partida con fines ilustrativos para el análisis teórico, se muestra gráficamente una conjunción de variables que representa los principales clústeres generados a partir de una matriz de relaciones de códigos (Figura 1); como resultado del análisis de contenido documental sobre inclusión educativa de pueblos indígenas, se observa que se generaron tres clústeres con características similares: “educación”, “indígenas”, y “cultura” como punto de intersección. El concepto de cultura representa el escenario desde el cual se estructura la temática.

Figura 1. Mapa generado por la función “intersección de códigos en un segmento”, sobre la temática de inclusión educativa de pueblos indígenas



Fuente: Elaboración propia.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define a la cultura como todo lo que constituye el ser y configura la identidad de las personas, un elemento central de las políticas de desarrollo y el único medio de garantizar que este se centre en el ser humano y sea inclusivo y equitativo (UNESCO, 2017). Con la aprobación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la comunidad internacional reconoce el papel fundamental que desempeña la cultura como motor del cambio y del desarrollo (Naciones Unidas, 2022), pues representa un componente esencial del desarrollo humano, es una fuente de identidad, innovación y creatividad, y ofrece soluciones sostenibles a los desafíos locales y mundiales, pues funge como facilitadora y motor de las dimensiones económica, social y ambiental del desarrollo sostenible.

De la cultura se desprende la “interculturalidad” (y es uno de los temas que es posible observar en el mapa que se mostró anteriormente dentro del clúster cultura, en primera instancia). Lo intercultural supone una relación, una interacción entre grupos humanos con culturas distintas que se da en condiciones de igualdad entre ellas. La interculturalidad niega la existencia de asimetrías: asume que la diversidad es una riqueza, asume la diferencia no solo como algo necesario, sino virtuoso, supone una relación, incluye también comprensión y respeto entre las culturas; representa en sentido simbólico, para Schmelkes (2023), un punto de llegada, una utopía creadora.

En ese sentido, la “educación bilingüe intercultural” busca que los pueblos originarios conozcan y valoren su cultura y dominen su lengua, pero que a la vez descubran la riqueza de los otros grupos culturales, en especial la de aquellos con quienes comparten el territorio; no obstante, la “educación intercultural” refiere una relación entre culturas desde una posición ética distinta, basada en el respeto, tiene que ser para toda la población (Schmelkes, 2003).

A partir del año 2000, en materia de políticas públicas en el nivel superior de la educación en México, surgen dos acciones importantes en el proceso de inclusión educativa de pueblos indígenas (Segura *et al.*, 2022): por un lado, programas de becas o estímulos para estudiantes indígenas en educación superior, y por otro, las universidades interculturales (UI).

Los programas de becas, estímulos o apoyos para estudiantes indígenas en el nivel superior en México han sido becas y acciones de retención auspiciados por el sector gubernamental, instituciones de educación superior y otros organismos patrocinadores, como son: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), Fundación Kellogg’s, Fundación Ford, Comisión México Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (COMEXUS), Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), entre otros (Didou, 2018).

Las universidades interculturales representan un subsistema de educación superior en el país que es relativamente nuevo, a la fecha se tiene conocimiento de 11 universidades (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2021a): Universidad Intercultural de Baja California, Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercul-

tural Indígena de Michoacán, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Universidad Intercultural de San Luis Potosí, Universidad Autónoma Indígena de México, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, y recientemente, la Universidad de Pueblo Yaqui en Sonora (SEP, 2021b), que representaría la doceava.

Las universidades interculturales enfrentan grandes desafíos (Dietz *et al.*, 2020): el bajo ingreso de estudiantes respecto a lo que se necesitaría para lograr un impacto notable en las necesidades educativas de las comunidades indígenas, situación que podría ser consecuencia de los limitados recursos económicos; limitado material de aprendizaje sobre la experiencia y saberes de las comunidades indígenas en sus propias lenguas; poca capacitación de profesores, formados en universidades convencionales, para reflejar las especificidades culturales, lingüísticas e identitarias de los grupos indígenas en el proceso de enseñanza; en los casos en que se recurre a expertos comunitarios para la enseñanza, estos suelen ser considerados solo como una “fuente de información”.

### ***Pueblos originarios y comunidad***

El enfoque sociocultural, desde lo intrínseco de la comunidad, es visto desde una perspectiva encauzada hacia el sentido de pertenencia, identidad y participación en la recuperación de costumbres y tradiciones; asimismo, como un medio para defender derechos de la comunidad, como lo es la demanda de un modelo educativo basado en intereses y necesidades de la propia cultura del lugar, para posteriormente integrar los saberes occidentales universales, con la intención de ampliar la visión y dar pauta a una educación intercultural inclusiva. Un pilar de la comunidad lo representan los maestros y los consejos de ancianos, quienes revitalizan costumbres y tradiciones, aportando saberes que desde una perspectiva reivindicadora de los sociocultural pretende no solo cambiar la denominación de la educación, sino también las prácticas (Rodríguez y Becerril, 2014).

Una educación para la interculturalidad tiene que desarrollar la demanda social de las comunidades para que la escuela contribuya a reproducir, fortalecer y enriquecer la cultura comunitaria (Shmelkes, 2003). Sin el acercamiento de la escuela a la comunidad, y viceversa, difícilmente se lograrán cumplir objetivos de inclusión.



académica respecto a la temática de interés, se centra en el nivel superior con mayor dominio, en comparación con otros niveles educativos.

El estudio ofrece resultados de una serie de artículos sobre educación en México mediante una metodología novedosa, a través del análisis de contenido por medio del método *bottom-up* (Xu & Zammit, 2020). Asimismo, permitió identificar una serie de variables de interés para el estudio de la inclusión educativa y social de pueblos indígenas en el contexto universitario.

El enfoque sociocultural, a través de los aportes analíticos desarrollados, representa una herramienta útil para contribuir a identificar en estructuras y procesos de inclusión en el contexto universitario. Los conceptos claves producidos en los contextos socioculturales y educativos estudiados representan un escenario amplio y diverso a través de la cultura, que conlleva apoyos universitarios, universidades interculturales, comunidad, formación, lengua, etc. (Rodríguez & Becerril, 2014; Cleto, 2022). Asimismo, se requieren de investigaciones a profundidad para ser comprendidos como un todo y enfrentar el desafío en puerta de robustecer sociedades inclusivas desde los espacios universitarios, no solo en lo documental, sino garantizando que grupos vulnerables como los pueblos originarios tengan la libertad de una formación educativa de calidad, independientemente de su contexto sociocultural.

Como recomendación, se sugiere realizar mayor investigación que atienda las necesidades de los pueblos indígenas, identificando sus propias prioridades educativas, que sus voces sean protagonistas; con base en ello, y en atención a los temas emergentes expuestos en este capítulo, se sugiere se diseñen estrategias nacionales que busquen la inclusión educativa y social de la cultura de nuestros pueblos originarios, la revitalización de las lenguas, así como el reconocimiento de saberes y cosmovisión.

## Referencias

- Baronnet, B., y Morales-González, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra Ximhai*, 14(2), 19-32.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA Handbook of research methods in psychology Vol 2: Research designs* (Vol. 2, pp. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>

- De La Cruz, O. I., y Heredia, R. B. (2019). Asistencia y deserción escolar de la juventud indígena en Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e24.1973>
- Didou, A. S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 93-109. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/420>
- Dietz, G., Mateos, C. L. S., y Budar, L. (2020). *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados*. Xalapa, México: Editorial Universidad Veracruzana. <http://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/book/234>
- Fundación Idea (2013). *Índice de equidad educativa indígena*. México: Naciones Unidas.
- Guo, L., Vargo, C. J., Pan, Z., Ding, W., & Ishwar, P. (2016). Big social data analytics in journalism and mass communication: Comparing dictionary-based text analysis and unsupervised topic modeling. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 93(2), 332-359.
- Naciones Unidas (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas (2022). *Proteger nuestra diversidad cultural es más importante que nunca*. <https://www.un.org/es/observances/cultural-diversity-day>
- Navarrete, D. (2013). Becas de posgrado para indígenas: un programa no convencional en México. *Cuadernos de Pesquisa*, 43(150), 968-985.
- Pardo-Beneyto, G., & Abellán-López, M. A. (2023). Participatory budgeting for young people as democratic socialisation: An approach to the case of Spain. *Children & Society*, 00, 1-21. <https://doi.org/10.1111/chso.12690>
- Rodríguez, S. B., y Becerril, M. V. (2014). Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. *Perfiles Educativos*, 36(145), 206-212.
- Segura, S. C. M., Soto, E. Y., Castillejos, L. W., y Badillo, G. J. (2022). Mujeres indígenas: experiencias y sentidos en torno a la universidad. *Diálogos sobre Educación*, 0(25). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1134>

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021a). *Universidades Interculturales*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021b). *Universidad Intercultural Yaqui*. Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* (23), 26-34.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *La cultura, elemento central de los ODS*. UNESCO. <https://es.unesco.org/courier/april-june-2017/cultura-elemento-central-ods>
- Vielma, E., y Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner, paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Revista Educere*, 3(9). <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1983). *Problema umstvennoy otstalosti [The problem of mental retardation]*. In *Works: in 6 volumes* (Vol. 5, pp. 231-256). Moscú: Pedagogika
- Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying Thematic Analysis to Education: A Hybrid Approach to Interpreting Data in Practitioner Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-9. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406920918810>

---

**PARTE IV.**  
**AVANCES Y RETOS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA**

---

## CAPÍTULO 11.

---

# EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN RECUENTO DE LO TRABAJADO EN EL PROGRAMA EDUCATIVO DE PSICOLOGÍA POZA RICA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

*Lucila María Pérez Muñoz  
Abril Castañeda Luna  
Francisco Bermúdez Jiménez  
Mireya Cruz Ruiz*

Universidad Veracruzana

### **Introducción**

Sistematizar los procesos de avance, seguimiento y evaluación es una oportunidad de mejoramiento en los programas educativos, más si se trata de dar respuesta a lo que las universidades públicas realizan con relación en la educación inclusiva; en el caso de la educación superior y la enseñanza de la psicología, es una forma de rendir cuentas a la sociedad que demanda calidad de la educación como un bien social.

En la educación superior es imperante garantizar el éxito en las trayectorias académicas de todas y todos los estudiantes; sin embargo, en un estudio realizado por Zárate-Rueda, Díaz-Orozco y Ortiz-Guzmán (2017), se evidencia que las universidades no niegan el derecho a la educación, pero la permanencia y promoción del estudiantado con alguna discapacidad a lo largo del desarrollo de la carrera no están garantizadas.

Para garantizar la calidad de la educación para todas y todos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017) destaca la importancia de una política educativa inclusiva estructural, en atención a problemáticas sociales; por ejemplo, en México el analfabetismo representa un problema de rezago educativo y contribuye a la exclusión y falta de oportunidades de las

personas con discapacidad o con algún problema o condición mental de 15 años y más (6 269 277): 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) (INEGI,2020). Si bien estas políticas estructurales son la guía, de acuerdo con Zavala (2019), es necesaria la formación de profesionales de la educación que lideren las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión concentrándose en la elaboración de herramientas técnicas que permitan eliminar las barreras de acceso y participación de los estudiantes a la educación.

En este orden de ideas, la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana (UV) en la región Poza Rica-Tuxpan ha vivido procesos de avance relacionados con la educación inclusiva; así, el objetivo de este capítulo es describirlos desde una perspectiva organizacional e institucional, considerando el Plan de Desarrollo Institucional 2030, el Plan de Trabajo Rectoral, Plan de Trabajo de la Entidad Académica (Pladea) 2021-2025, así como el programa del Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CENDHIU). A continuación, se muestran los principios y normas que establecen la inclusión en la educación superior, posteriormente se describen los antecedentes de la educación inclusiva, siguiendo con la descripción del Plan de Trabajo Rectoral y el Pladea de la entidad como fundamentos de estas acciones y estrategias; por último, se expone el avance que se ha tenido a partir de lo descrito en el Pladea institucional, así como la discusión y las conclusiones.

## **Desarrollo**

### ***Educación inclusiva: principios, características y marco normativo***

La UNESCO (1990-1994) enfatiza la importancia de atender necesidades básicas del aprendizaje de alumnos, en un marco de equidad; por ello es prioridad capacitar a las escuelas para atender las necesidades del alumnado que intervengan en sus aprendizajes.

En el Foro Mundial sobre Educación (UNESCO, 2015) se hace mención respecto al compromiso de los países por cumplir el Objetivo 4 en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades

de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Así, este proceso debe garantizar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo; lo que implicaría la eliminación o minimización de las barreras (políticas institucionales, culturales y prácticas) que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado, con la finalidad de conformar una sociedad que reconozca y valore la diversidad en cuanto a la equidad, justicia, igualdad e interdependencia.

La educación inclusiva aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquella que, por diferentes causas, está excluida o en riesgo de ser marginada (Conapred, 2013). Respecto a las características de la inclusión en la educación, a nivel internacional, se reconocen cinco elementos propios de la educación inclusiva (Secretaría de Educación Pública, 2018): educación para cualquier persona, reconocimiento y aprecio de la diversidad, calidad educativa e igualdad de oportunidades, adecuación del entorno a las necesidades y educación inclusiva como proceso.

Por otro lado, La Ley General de Educación de los Estados Unidos Mexicanos (Secretaría de Educación Pública, 2019) rescata en sus criterios que la educación inclusiva debe ser: humanista, equitativa, inclusiva e intercultural.

En el orden de ideas del marco normativo, con relación a la inclusión, específicamente en la educación superior, la Declaración de Yucatán (2008) sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades, establece que se debe promover en las universidades los derechos humanos de todas las personas con discapacidad, así como su participación plena en la educación generando las medidas administrativas, normativas y de otra índole que sean pertinentes.

Por su parte, la misma Universidad Veracruzana cuenta con documentos que norman la inclusión educativa. Por ejemplo, en su Estatuto de Alumnos 2008, en el Capítulo I de los Derechos. Art. 68, II Bis, establece que los estudiantes en condición de discapacidad deberán recibir la atención y apoyos académicos para realizar las actividades propias a su calidad de alumno.

También, y de forma más directa, se cuenta con el Reglamento para la Inclusión de Personas con Discapacidad, con sus reformas más recientes realizadas en diciembre de 2021. Para efectos de este análisis, se destacan los artículos 17 y 18 en el Capítulo v de la Coordinación

del Programa Universitario de Educación Inclusiva (en adelante, PUEI) en entidades académicas y dependencias, donde se explican las atribuciones de esta coordinación: dar seguimiento en la entidad académica o dependencia de las acciones impulsadas a través del Programa; crear y mantener actualizado un registro de personas con discapacidad al interior de la entidad o dependencia universitaria; brindar acompañamiento a las personas con discapacidad de la entidad o dependencia universitaria, a fin de atender las necesidades de aprendizaje y participación.

El PUEI tiene como objetivo facilitar la accesibilidad e inclusión de los alumnos que viven en situación de discapacidad a la oferta académica y cultural de que disponga la Universidad Veracruzana, teniendo como pilar fundamental garantizar la igualdad de derechos y oportunidades para todo el alumnado universitario. En su Plan de Trabajo 2021-2022 retoma los siguientes elementos clave para ser trabajados en la Universidad Veracruzana:

- a) Identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación
- b) Accesibilidad
- c) Ajustes razonables
- d) Toma de conciencia
- e) Autonomía y prohibición de discriminación

Con base en el primer punto de estos elementos clave, resulta indispensable conocer, identificar y comprender los tipos de barreras (Covarrubias, 2019):

1. Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAPS): son todos aquellos factores ambientales en el entorno de una persona que condicionan el funcionamiento y crean discapacidad. Pueden incluir aspectos como ambiente físico inaccesible, falta de tecnología apropiada, actitudes negativas, prejuicios hacia las personas en situación de discapacidad, inexistencia de políticas y servicios adecuados, etcétera.
2. Barreras Culturales como actitudinales: apatía, rechazo, desinterés, discriminación, exclusión, sobreprotección, acoso, falta de comunicación, entre actores; barreras Ideológicas: desconocimiento, ignorancia, etiquetación, bajas expectativas,

- paradigmas erróneos ante la diversidad, prejuicios, bajo significado y sentido de la educación estereotipos ante la diversidad.
3. Barreras Políticas: falta de normativos que regulen la inclusión educativa, incumplimiento de la normatividad existente, contradicción entre los normativos/ambigüedad, creación de espacios paralelos de atención, ausencia de un proyecto educativo con visión inclusiva, rigidez en la administración educativa, organización escolar y los procesos de gestión, ausencia de mecanismos de preparación y de profesionalización docente insuficiente acompañamiento técnico y académico a docentes.
  4. Barreras Prácticas de Accesibilidad: infraestructura inadecuada, mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, elevadores, señalamientos, transporte o acceso al centro insuficiente; falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación o el aprendizaje, organización espacio temporal del aula, ausencia de recursos tecnológicos.
  5. De didáctica: falta metodología didáctica diversificada, ausencia de una enseñanza flexible, currículo no diversificado, desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar o evaluar, falta de existencia de trabajo colaborativo entre iguales (docentes y alumnos), desvinculación con especialistas o tutores, desvinculación con padres y madres de familia, separación del alumnado en aulas especiales, priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo/adecuaciones curriculares y rigidez en las evaluaciones del aprendizaje.

El análisis e identificación de los tipos de barreras para la educación inclusiva permite que se puedan implementar estrategias de solución que realmente optimicen, mejoren y aseguren la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Retomando la fundamentación de los documentos que regulan y permiten garantizar la accesibilidad e inclusión en la Universidad Veracruzana, es necesario mencionar el Programa de Trabajo 2021-2025 - Por una Transformación Integral, este tema está considerado dentro del Eje 1 Derechos humanos, Tema 1.3 Igualdad sustantiva, inclusión y no discriminación.

De la misma manera, dentro del Plan de Desarrollo de la Entidad Académica (Pladea) 2021-2025, para el apartado de la educación inclusi-

va, algunas de las más relevantes acciones que la Facultad de Psicología se ha planteado para atender las necesidades con relación a la educación inclusiva son: realización de un diagnóstico de percepción de los estudiantes, respecto a inclusión, discriminación y espacios incluyentes de la facultad; diseño e implementación de la campaña de sensibilización; diseño de manera colaborativa con la coordinación de tutorías y con el PUEI del CENDHIU de un programa de inducción, atención y seguimiento de estudiantes en situación de discapacidad; desarrollo de estrategias de comunicación, y materiales accesibles y con pertinencia cultural, que contribuyan a combatir la discriminación y fomentar la igualdad sustantiva e inclusión; capacitación a la comunidad de la facultad en prácticas inclusivas.

Para dar continuidad a estas metas y acciones, la Universidad Veracruzana ha desarrollado el Sistema Institucional de Gestión Estratégica, que permite llevar un registro, reporte, control y monitoreo de los avances del Pladea de la entidad.

### ***La Facultad de Psicología y la educación inclusiva***

En este apartado se exponen las condiciones internas y externas más relevantes que dinamizan a la Facultad de Psicología, Región Poza Rica-Tuxpan, en la temática de educación inclusiva.

Con la finalidad de dar respuesta a los ejes planteados en el Programa de Trabajo Rectoral, así como del Pladea de la entidad, el PUEI a través de un diagnóstico destaca que la región cuenta con 29 estudiantes registrados con condiciones de discapacidad: 8 alumnos con debilidad visual, 9 estudiantes que presentan problemas motrices, 10 con problemáticas psicosociales y 2 con discapacidad intelectual. Dentro de la entidad académica en los años escolares del 2021 al 2023, el incremento ha sido notorio, pues se tienen registrados tres estudiantes mujeres, dos de ellas con problemas motrices y la otra con discapacidad visual, que demandan las gestiones adecuadas.

Para lograr plantear y atender las necesidades de inclusión en la Facultad de Psicología, se recurrió a la metodología FODA, misma que se aplicó para la elaboración del Pladea de la entidad. Las siglas de FODA hacen referencia al análisis del mundo interno que señala los elementos en los que se puede influir directamente y por ello ser controlables, de este análisis se derivan las fortalezas y debilidades. Por otro lado, el

análisis del mundo externo da cuenta de los elementos denominados como oportunidades y amenazas que se crean entorno a la institución; por tanto, no son controlables, pero si se conocen a tiempo, posibilitan la construcción de escenarios anticipados que permitan actuar sobre ellos o prevenirlos. De esta manera, se obtuvo la información que a continuación se presenta, concretamente sobre la inclusión educativa.

### ***a) Análisis interno***

#### *Fortalezas*

Como parte del plan de trabajo rectoral, en marzo del 2022 se contó con la visita del rector de la Universidad con la intención de realizar un diagnóstico preciso de las necesidades de la comunidad académica y estudiantil en la región Poza Rica, donde se encuentra la Facultad de Psicología; las demandas con relación al tema de inclusión para las necesidades físicas y de infraestructura, versaron en la colocación de un montacargas que atendiera a la entidad, rampas de acceso, colocación de señaléticas auditivas y guías táctiles.

Derivado del recorrido –donde participaron la Supervisión Regional de Obra, la Dirección de la Facultad, la Coordinación del Programa Universitario de Educación Inclusiva y una estudiante con necesidades de inclusión escolar–, se realizan actividades en el croquis de la unidad para la ubicación de los requerimientos que hacen a la Dirección de Proyectos, con la finalidad de ser instalados postes de guía y barandales en apoyo a los estudiantes con discapacidad visual.

Una fortaleza es la participación de docentes y alumnos de la Facultad de Psicología de manera activa, en diferentes eventos para capacitar y sensibilizar al respecto de este tema; uno de ellos fue el Foro Internacional de Educación Inclusiva en Educación Superior, desarrollado de forma virtual con una participación de 60 alumnos. También, se presentó la ponencia “El psicólogo en el contexto de la educación de pandemia”, como parte de las actividades de la II Jornada Psicológica Cultura de la Paz. Ambos eventos fueron realizados en el año de 2022.

Desde la coordinación del PUEI, apoyados por la estudiante enlace, se han realizado una serie de actividades en la Facultad; una de ellas es la conmemoración del Día Internacional del Bastón Blanco, a través de ejercicios de concientización y reconocimiento como proceso de apoyo a su compañera en condición de discapacidad visual.

Otro punto que se ha atendido son las adecuaciones didácticas y pedagógicas con los profesores que imparten Experiencias Educativas, donde se encuentran inscritos los estudiantes con necesidades de inclusión visual. Para ello, se ha hecho un trabajo colaborativo con la coordinación de la academia de Introducción a la Psicología, los profesores que imparten las Experiencias Educativas en los dos primeros semestres, la Coordinación Regional del Programa Universitario de Educación Inclusiva, la Coordinación de Tutorías de la Facultad y la Dirección; y por ende con la estudiante que ha servido de guía y orientación para apoyar en la mejora de este proceso de enseñanza-aprendizaje.

### *Debilidades*

- Limitado uso de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la inclusión educativa.
- Disminución de la planta académica, lo que se traduce en una sobrecarga de actividades sustantivas y adjetivas, que rebasan el tiempo de cumplimiento de los objetivos y metas trazadas.
- No existe un programa de posgrado de esta disciplina.
- Hay una excesiva demanda del servicio de atención tanto en el Centro de Entrenamiento y Educación Especial de Poza Rica (CEEEPOR), como en el Centro Universitario de Atención Psicológica y la Coordinación del CENDHIU, la cual no ha podido ser cubierta, ya que no se cuenta con el personal suficiente para otorgar el servicio de atención.
- Falta de promoción de las experiencias educativas que se pueden cursar para el Área de Formación de Elección Libre (AFEL) incluyendo las que promueve el Centro Universitario de Atención Psicológica y la Coordinación (CENDHIU).

### ***b) Análisis externo***

#### *Oportunidades*

- Reconocimiento social de la Facultad como una institución acreditada para formar psicólogos.
- Incremento en la demanda de estudios de la Licenciatura en Psicología con estudiantes con necesidades de inclusión.

- Incremento en la oferta de formación en temas emergentes (salud mental, inclusión, perspectiva de género, derechos humanos).
- Investigación y seguimiento a partir de las acciones de atención en temas de inclusión.
- Formación a la plantilla docente para asegurar una educación incluyente desde los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollar un programa de posgrado (Maestría en Psicología aplicada), cuya línea de investigación sea la educación inclusiva.
- Demanda creciente de los servicios de atención psicológica y capacitación derivada de las necesidades de estos ámbitos en el entorno actual.
- Reactivar programas de colaboración con los distintos espacios de educación formal e instituciones que brinden atención en esta materia.
- Existen instituciones, empresas, organismos gubernamentales y organizaciones civiles interesados en recibir a estudiantes en prácticas profesionales supervisadas y en servicio social en temas emergentes como la inclusión educativa.
- Elaboración de un catálogo de cursos, talleres, seminarios y diplomados, en temas de inclusión educativa.
- Participar en redes institucionales que promuevan acciones de desarrollo humano y local con visión de género e inclusión.

### *Amenazas*

- Reducción del presupuesto a nivel nacional para la educación superior, sin considerar presupuesto para la educación inclusiva.
- Aumento del número de universidades privadas de bajo costo y calidad que ofrezcan infraestructura y equipamiento con relación a la educación inclusiva.
- Ausencia de un programa de relevo generacional de docentes que trabajen como línea de investigación el tema de inclusión.
- Escasez de programas de posgrado en la región acorde al perfil.
- No se cuenta con fondos específicos o incentivos para la investigación en la temática.
- Excesiva burocracia en la facilitación para la apertura del programa del posgrado.
- Lenta incorporación a los procesos esenciales de las instituciones con las que se hacen convenios.

## Discusión y conclusiones

Si bien es cierto, se han atendido de forma paulatina los objetivos, metas y acciones establecidos en el Plan de Desarrollo de la Entidad Académica (Pladea) de la Facultad, partiendo de un análisis profundo de las fortalezas, oportunidades, debilidades, y amenazas de esta entidad; es importante ejecutar, coordinar y evaluar estas estrategias y acciones de forma continua alineadas a los marcos de referencia y normativos que fundamentan la educación inclusiva. Los documentos existentes son principalmente una guía, pero para su aplicación se requiere, además, de insumos propios de las personas tales como la empatía y el interés; coincidiendo así con lo planteado por Zavala (2019). Desde un punto de vista organizacional e institucional, se prioriza el reconocer las oportunidades que brinda el lograr una educación inclusiva, garantizando la calidad en la educación, así como el acceso equitativo de los derechos y oportunidades.

Las acciones pequeñas o grandes son de gran impacto para ir generando una cultura de inclusión. Así, es importante no perder de vista las debilidades identificadas, como las administrativas, económicas, de gestión y hasta de comunicación que no han permitido que se hagan adecuaciones a la infraestructura del edificio y a los procesos de adaptación a las aulas, así como las amenazas; son procesos de gestión que son necesarios y pertinentes retomarlos como un elemento de mejora continua.

Con todo lo antes mencionado, se da respuesta al objetivo al mostrar las acciones de diagnóstico e intervención que se han llevado a cabo en la Facultad de Psicología, Región Poza Rica-Tuxpan con base en las normativas y documentos que enmarcan y regulan la educación inclusiva, además del análisis FODA de la institución; dando cuenta de todos los retos que aún están por atenderse para lograr que la Facultad pueda realmente ser inclusiva, asegurando los aprendizajes de todas y todos los estudiantes y brindando calidad educativa como bien social.

## Referencias

Aguilar, S. M. G. (2021). *Programa de Trabajo 2021-2025. Por una Transformación Integral*. <https://www.uv.mx/documentos/programa-de-trabajo/>.

- Barradas, A. M. E., y González, H. A. (2019). Marco legal y políticas públicas que fundamentan una educación superior inclusiva. En O. M. J., García (Coord.), *Universidad Inclusiva, lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad*. Editorial Corpus. <https://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/view/UC012/1452/1426-1>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) (2013). *Educación Inclusiva*. Tomo III. *Legislar sin discriminación*. Conapred.
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo, A. C. Ríos, y J. L. García (Coords.). *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua: Escuela Normal Superior “Prof. José E. Medrano R.”
- Declaración de Yucatán (2008). *Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades*. [https://www.uacj.mx/ddu/documentos/DECLARACION\\_YUCATAN.pdf](https://www.uacj.mx/ddu/documentos/DECLARACION_YUCATAN.pdf)
- Dirección de Planeación Institucional (2021). *Sistema Institucional de Gestión Estratégica 2021-2025*. <https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/plader-pladea-plade/>
- Estatuto de Alumnos (2008). Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/legislacion/leyes/>
- Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/legislacion/leyes/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. París: UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592/PDF/259592spa.pdf.multi>

- Plan de la Entidad Académica 2021-2025 (2021). Facultad de Psicología, Región Poza Rica-Tuxpan. <https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/plader-pladea-plade/registro-de-pladea-2021-2025/>
- Programa de Trabajo 2020-2022 del *Programa Universitario de Educación Inclusiva* (2020). <https://www.uv.mx/cendhiu/general/programa-para-la-educacion-inclusiva-universitaria/>
- Reglamento para la Inclusión de Personas con Discapacidad (2021), <https://www.uv.mx/legislacion/leyes/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: por alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. –<https://info-basica.seslp.gob.mx/programas/departamentos-educativos/programas/educacion-preescolar-departamentos-educativos/programas/educacion-preescolar-departamentos-educativos/programas/estrategia-de-equidad-e-inclusion-en-la-educacion-basica-por-alumnos-con-discapacidad-aptitudes-sobresalientes-y-dificultades-severas-de-aprendizaje-conducta-o-comunicacion/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Ley General de Educación*. Publicada en el *Diario Oficial de la Federación* 30 de septiembre de 2019, <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S., & Ortiz-Guzmán, L. (2017). Inclusive Higher Education: A Challenge for Pedagogical Practices. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24
- Zavala, J. (2019). *Educación inclusiva en el nivel superior desde una mirada psico-social. Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las ciencias sociales*. México: COMECOSO.

## CAPÍTULO 12.

---

### INCLUSIÓN UNIVERSITARIA Y SOCIAL EN COLOMBIA: UN RETO EN CONSTRUCCIÓN

*Al ser inclusiva, la educación no se plantea en términos de ‘necesidades’, sino de oportunidades de cambio que giran en torno a unas características que tienen como base esencial los derechos humanos.*

FUNDACIÓN SALDARRIAGA CONCHA

*Clara Andrea Vélez Maldonado  
María Eugenia Londoño Escobar*

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia.

#### **Introducción**

La inclusión educativa y social se ha convertido en un tema de gran relevancia en el contexto universitario colombiano, ya que se trata de un aspecto que tiene implicaciones profundas en el desarrollo humano, la equidad y la justicia social. La educación es un derecho humano fundamental, y el acceso a la educación superior es un factor clave para el desarrollo social y económico de un país; sin embargo, el acceso a esta sigue siendo un problema en muchos países, especialmente en los países en vía de desarrollo. En Colombia, la educación superior es un sector en expansión, pero aún existen desafíos importantes para garantizar la inclusión y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

El papel de la inclusión educativa y social en el contexto universitario implica garantizar el acceso, la permanencia y el éxito académico de todos los estudiantes, con independencia de su origen socioeconómico, cultural, étnico o de género. Esto implica el desarrollo de políticas y estrategias que promuevan la igualdad de oportunidades, la equidad y la justicia social en el ámbito universitario.

Además, la inclusión educativa y social también se refiere a la promoción de la diversidad y el respeto por las diferencias individuales

y culturales, lo que contribuye a la construcción de una sociedad más inclusiva y justa.

La inclusión educativa ha sido abordada por varios autores, quienes han destacado la importancia de promover políticas y estrategias para garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso a la educación superior para todos los estudiantes. Uno de estos autores es Carlos Skliar (2013), quien ha abordado la inclusión educativa y social en el contexto universitario y defiende la idea de que la educación necesita ser repensada para incluir a aquellos que han sido excluidos del sistema educativo tradicional, y que esto implica una apertura a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

Por consiguiente, se han fomentado iniciativas como el “Foro internacional sobre equidad e inclusión en la educación de la UNESCO - Todas y todos los estudiantes cuentan”, que busca promover en las instituciones una cultura en la que todos los miembros y posibles participantes tengan igualdad de oportunidades para acceder y tener éxito en la educación. En virtud de ello, abordar las desigualdades en el acceso, la participación y el éxito en la educación superior implica una interacción compleja de factores estructurales e individuales, si bien la provisión de servicios de accesibilidad e inclusión puede ser una parte importante de la promoción continua, también debe ir acompañada de cambios estructurales en actitudes y políticas.

## **Desarrollo**

### ***Contexto histórico y social de la inclusión en Colombia***

Para iniciar este apartado, es preciso abordar algunos principios establecidos por la UNESCO, como inclusión, la diversidad, la equidad y la igualdad, los cuales se perciben y se reconocen en el contexto universitario de la siguiente manera: La inclusión es definida por el Ministerio de Educación Nacional colombiano (MEN) como: un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos [...] (Decreto 1421 de 2017, p. 4).

De la misma manera se vincula la diversidad, teniendo en cuenta las particularidades de las personas, el reconocimiento de cada una de ellas, sus cualidades y potencialidades.

En ese orden de ideas, el MEN (2022) ha definido la equidad como un principio rector, donde se garantice a los niños y niñas la misma oportunidad de desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para enfrentar las exigencias del mundo contemporáneo. Finalmente, la igualdad se relaciona con, “el nivel de oportunidades educativas para todas las personas reduciendo la disparidad y las brechas, en el marco del reconocimiento y atención a la diversidad” (p. 32)

Una vez conceptualizadas las palabras claves que direccionan este apartado, se presentan los avances en la construcción de una política en la educación inclusiva en Colombia.

A continuación, se presentan algunos de los referentes normativos con los cuales el país y el MEN han iniciado la tarea con el fin de garantizar una educación inclusiva para todos y todas.

Tabla 1. *Referentes normativos y de política para la garantía de derechos en el marco de la diversidad*

Marco legal	Objeto	Temática central
Proyecto de Ley 026 de 2020 (Congreso de la República)	Por medio del cual se promueve la inclusión educativa y desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes con trastornos en el aprendizaje.	Trastornos del aprendizaje y del comportamiento
Leu 704 de 2001	Por medio de la cual se aprueba el Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación, adoptado por la Octogésima Séptima (87ª) Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), Ginebra, Suiza, el 17 de junio de 1999.	Niños, niñas y jóvenes trabajadores
Ley 1448 de 2011	Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.	Víctimas del conflicto armado interno

(Continúa)

(Continuación)

Ley 1381 de 2010	Por la cual se dictan normas sobre conocimiento, fomento, protección, uso, preservación fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes.	Étnicos
Ley 1346 de 2009	Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006	
Ley Estatutaria 1618 de 2013	Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.	Discapacidad
Decreto 1421 de 2017	Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.	
Decreto 1470 del 2013	Por medio del cual se reglamenta el Apoyo Académico Especial regulado en la Ley 13984 de 2010 y la Ley 1388 de 2010 para la población menor de 18 años.	Niñas, niños y jóvenes en condición de enfermedad.

---

Los anteriores son algunos referentes normativos de Colombia relevantes para la garantía del derecho a la educación en el marco de la diversidad, tomados de la “Nota técnica. Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia” (MEN, 2022).

Tabla 2. *Referentes normativos y de política para la garantía de derechos en el marco de la diversidad*

Marco legal	Objeto	Temática central
Ley 21 del 1991	Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76ª. Reunión de la Conferencia General de la OIT, Ginebra, 1989. El convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) establece la necesidad de consultar a las comunidades étnicas.	
Decreto 804 de 1995	Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.	
Ley 70 de 1993	Por la que se reconoce la propiedad colectiva de la tierra de las comunidades afrocolombianas que históricamente han habitado en un territorio. El espíritu de la Ley 70 de 1993 se basa en un principio fundamental de la cultura negra y es el de la propiedad colectiva de la tierra.	
Decreto 1122 de 1998	Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.	Educación intercultural y grupos étnicos Equidad de género, educación rural Niñas, niños y jóvenes con extraedad
Decreto 2500 de 2010	Por el cual se reglamenta la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas con cabildos, autoridades tradicionales indígenas [...] en el marco de proceso de construcción e implementación del SEIP.	
Decreto 2957 de 2010	Por el cual se expide un marco normativo para la protección integral de los derechos del grupo étnico Rrom o Gitano.	
Decreto 1953 de 2014	Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los territorios indígenas respecto de la administración de los sistemas propio de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expide la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política.	
Decreto 1930 de 2013	Por el cual se adopta la Política Pública Nacional de Equidad de Género y se crea una Comisión Intersectorial para su implementación.	

Los anteriores son algunos referentes normativos de Colombia relevantes para la garantía del derecho a la educación en el marco de la diversidad, tomados de la “Nota técnica. Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia” (MEN, 2022).

En cuanto a la política de inclusión en Colombia, el gobierno colombiano tiene avances importantes en términos de políticas, protocolos, decretos y lineamientos para garantizar el derecho a la educación en el marco de la diversidad. Con el fin de tener una educación inclusiva, en el 2021 el MEN lideró la construcción de los Lineamientos de Política para la Inclusión y la Equidad en Educación para todas las personas que soportan las bases de una educación inclusiva para el país, orientada a la atención educativa pertinente, oportuna y de calidad, a partir del reconocimiento de la diferencia, de sus capacidades, buscando la transformación de las concepciones, prácticas, políticas y culturas que promuevan el cierre de brechas a través de la eliminación de las barreras que se presentan en el entorno educativo.

Asimismo, frente al tema de educación inclusiva e intercultural, se busca incentivar en las instituciones de educación superior (IES) la definición de acciones y estrategias para fortalecer las condiciones de calidad desde el enfoque diferencial en el acceso, permanencia y graduación oportuna. Lo cual redunde en avanzar a una educación para todos.

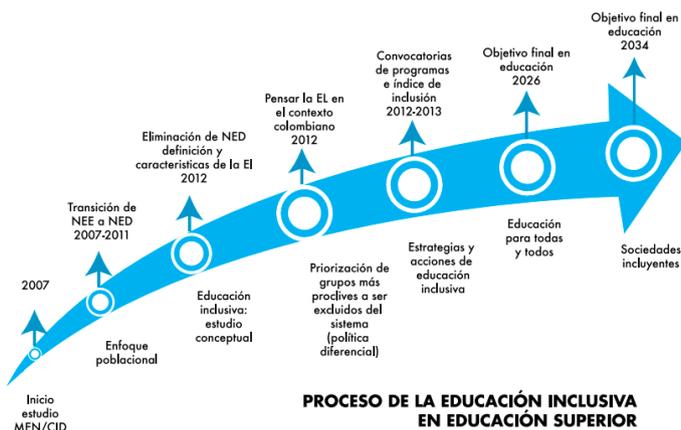
Al ser inclusiva, la educación no se plantea en términos de “necesidades”, sino de oportunidades de cambio que giran en torno a unas características que tienen como base esencial los derechos humanos. Es importante mencionar que cuando se habla de educación inclusiva, surgen múltiples conceptos; es decir, la calidad de la educación superior en Colombia está actualmente en función, entre otras variables, de su capacidad de responder a las necesidades de acceso a la educación superior, permanencia y graduación, derivadas de las barreras de clases sociales, identidades de género y diversidades sexuales, étnicas, políticas, regionales, de discapacidad, etc. (Peñas y Cárdenas, 2020, p. 64).

El Índice de Educación Inclusiva para la Educación Superior menciona “La educación inclusiva se definió como un ‘paradigma educativo y estrategias central en la búsqueda de la inclusión social’” que tiene como propósito “examinar las barreras para el aprendizaje y la participación propias de todo el sistema” (MEN, 2013, pp. 4, 5 y 9).

Se define también, desde el lineamiento de la política educativa, la necesidad de incluir procesos de interculturalidad en el ámbito educativo que permitan a las comunidades educativas ser parte de sus propios procesos culturales y de identificación regional como, bien lo define el MEN: “examinar la capacidad transformadora de las instituciones de educación superior, de sus propios sistemas educativos con el fin de asegurar a toda la población el derecho a una educación de calidad” (MEN, 2013. p. 30).

La siguiente figura presenta las siete etapas planteadas por el MEN en cuanto a la inclusión en la educación superior y sus principales características:

Figura 1. *Proceso de la educación inclusiva en educación superior*



Etapas del proceso que se encuentran en desarrollo hasta el 2034; el MEN en educación superior y sus principales características (MEN, 2013).

Continuando con la perspectiva de políticas, el contexto regional no es ajeno a la necesidad apremiante en términos de diversidad e inclusión social, es así como desde la municipalidad se presentan políticas relacionadas con el tema, donde se resaltan enfoques como: “El diferencial, el territorial, el desarrollo humano y de derechos, con el fin de lograr una mayor eficiencia, eficacia y efectividad en las acciones que favorezcan la población con discapacidad en las comunidades” (Acuerdo No. 045 del 2017).

Ahora bien, a nivel local se relaciona el caso de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), la cual –en su resolución rectoral No. 1511 del 26 de junio de 2019– destaca algunos de los propósitos de inclusión como:

- Fortalecer una reflexión permanente del currículo, de tal manera que este contemple la integralidad, a flexibilidad, la inclusión y la interdisciplinariedad como elementos para atender la diversidad de los estudiantes y sus contextos regionales.
- Promover el diseño e implementación de didácticas innovadoras que tengan en cuenta las particularidades de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y el desarrollo de sus capacidades, según las diferentes modalidades, a través de las cuales la institución entrega la oferta de sus programas.
- Priorizar en los planes de formación profesoral implementados por la institución, una formación permanente sobre accesibilidad e inclusión, su importancia, su evolución histórica y conceptual, los grupos priorizados en Colombia según las políticas públicas, así como las estrategias y prácticas pedagógicas que la constituyen y su implementación dentro y fuera del aula, considerando las capacidades y realidades de los estudiantes.
- Promover proyectos de investigación que tengan como objeto de estudio la inclusión en todas sus dimensiones, buenas prácticas implementadas, estrategias de acompañamiento y en general aquellos temas en los que se profundice la importancia de la inclusión en la educación superior (Resolución No1511 Lineamientos Generales de Inclusión, 2019, p. 3).

De manera especial, apoyar a aquellos procesos que estén orientados a realizar caracterizaciones específicas de los estudiantes que atiende UNIMINUTO y que sean más proclives a ser excluidos del sistema educativo. Por lo tanto, saber cómo se aplican las políticas de inclusión educativa en las IES siempre es y será un reto grande que estas deben para cumplir con lo establecido en la Constitución Política en su artículo 13:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión

política o filosófica (*Constitución Política de La República de Colombia*, 1991, p. 2).

### ***Estrategias para la inclusión de grupos vulnerables en la educación superior***

En el marco de los lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva en Colombia (2022), se han planteado estrategias de acuerdo con los diferentes procesos que se desarrollan dirigidas a:

1. Generar procesos académicos inclusivos.
2. Contar con profesores inclusivos.
3. Promover la investigación, el arte y la cultura.
4. Construir una infraestructura administrativa y financiera.
5. Diseñar una política institucional inclusiva.

Una vez mencionadas las estrategias propuestas por el MEN (2022), es de suma importancia relacionar algunas de las acciones para promover un sistema de educación superior inclusivo, entre ellas tenemos:

- a. Las convocatorias de programas realizadas en 2012 y 2013, cuyo objetivo principal es apoyar a las IES en la creación o modificación de programas académicos y fortalecimiento de procesos administrativos con enfoque de educación inclusiva.
- b. La aplicación de la herramienta *Índice de Inclusión para Educación Superior* (INES), cuyo objetivo es fomentar una educación de calidad promoviendo estrategias de educación inclusiva en las IES como parte central de la política institucional.

Una apuesta importante en el desarrollo de estrategias en la Corporación Universitaria Minuto de Dios a través del área Bienestar Institucional, es la implementación de procesos en inclusión para estudiantes en situación de discapacidad a partir de la sensibilización a la comunidad universitaria, generando estrategias con miras a un acompañamiento integral, priorizando el acceso, la permanencia y la graduación oportuna de los estudiantes, para ello contempla la siguiente ruta de atención:

Figura 2. *Ejemplo de ruta de atención*

---

***Ruta de atención para personas que hacen parte del proceso de educación inclusiva***

---

Paso 1	Identificación a través del proceso de caracterización o remisión de docentes.
Paso 2	Ingreso a la base de datos.
Paso 3	Atención inicial al estudiante.
Paso 4:	Elaboración del plan de acompañamiento entre la academia y Bienestar Institucional teniendo en cuenta las necesidades identificadas.
Paso 5.	Activaciones de redes de apoyo en caso de ser necesario.
Paso 6	Seguimiento.
Paso 7	Retroalimentación al coordinador académico del proceso realizado con el estudiante.

---

Esta es la ruta de atención para personas que hacen parte del proceso de educación inclusiva.  
Fuente: Elaboración propia a partir de documentos institucionales.

### ***Retos y perspectivas futuras de la inclusión universitaria y social en Colombia***

El MEN (2013) ha identificado cinco elementos que permiten elaborar algunas estrategias y acciones para promover la inclusión en la educación superior. Estos elementos se convierten en retos puntuales en la medida en que cada uno de ellos tiene características específicas que deben definirse para un entorno educativo inclusivo y diverso:

- a. Primer reto: generar procesos académicos inclusivos.
- b. Segundo reto: contar con profesores inclusivos.
- c. Tercer reto: promover espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva.
- d. Cuarto reto: construir una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva.
- e. Quinto reto: diseñar una política institucional inclusiva

La inclusión universitaria y social en Colombia es un reto que se debe abordar con políticas públicas y estrategias que promuevan la

igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior, ya que su objetivo es promover reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad como parte de la condición humana y de las posibilidades, potencialidades y capacidades que cada persona posee hacia la creación de una ciudadanía justa, ética y democrática

## **Discusión y conclusiones**

El discurso normativo en torno a la inclusión educativa en Colombia ha sido ampliamente discutido y abordado en diversos documentos y escenarios de construcción colectiva. Sin embargo, es importante destacar que la extensión de estos documentos no siempre refleja la profundidad de su contenido. En muchos casos, se encuentra un discurso repetitivo que se enfoca en resaltar la fragilidad de ciertos grupos poblacionales, las debilidades que se presentan en los contextos, la falta de apoyo estatal, lo cual refleja también una desconfianza en sus propios enunciados; esto se refleja en la repetición constante de acciones de tutela, derechos de petición, demandas por parte de la población vulnerable. Esta recurrencia puede deberse a la falta de confianza en la implementación efectiva de las políticas inclusivas, la necesidad de generar un reconocimiento en la sociedad frente a los desafíos persistentes en la protección y atención para las personas con discapacidad.

La inclusión educativa, en el contexto de la educación superior colombiana, enfatiza una educación para todos y todas sin excepción, independientemente de la procedencia y la situación social, económica, cultural, lingüística y de género de los estudiantes, atendiendo los lineamientos planteados en la Conferencia Mundial de Educación Superior llevada a cabo en el 2009, según los cuales “la educación superior debe perseguir las metas de la equidad, la pertinencia y la calidad simultáneamente” (p. 2); por tal motivo, la inclusión educativa no debe ser vista como un desafío o una carga, sino como una oportunidad para construir una sociedad más justa y equitativa, es un desafío crucial en el contexto universitario. Sin embargo, es importante destacar que la inclusión no solo se trata de garantizar el acceso, sino también de promover la diversidad, equidad y el respeto por todas las personas, sin importar su origen, género, orientación sexual, discapacidad o cualquier otra característica personal.

Así lo menciona Habermas (2003, como se citó en Peñas y Cárdenas, 2020, p. 81): “este aspecto favoreció que, en Colombia, en los últimos 6 años, la formalización de políticas de educación incluyente sea el resultado de una juridificación inconsciente”, desde entonces en el país se generan constantemente una serie de acciones de tutela que presionan al Estado para que responda a la demanda social, por la falta de reconocimiento, inclusión y diversidad.

Es esencial reconocer la diversidad y complejidad de las personas y evitar reducir su identidad a categorías simplistas, tal como lo dice Skliar (como se citó en Hernández y Velásquez, 2016, p. 504):

Ante esta insistencia y necesidad de clasificación constante de las personas y grupos [dice Carlos Skliar (2008) que éste puede volverse una política], a partir de la cual se marca a los diferentes, pues en muchos escenarios educativos se habla de procesos de inclusión, pero están obsesionados con la diferencia. El discurso normativo colombiano sobre Inclusión Educativa apuesta por una igualdad de condiciones y, al mismo tiempo, es insistente en señalar las diferencias de la población discapacitada frente a los demás.

El amplio número de documentos que hablan sobre educación inclusiva en el contexto universitario en Colombia, resalta y reitera un discurso normativo que tiende a expresar el compromiso de apoyar a ciertos grupos poblacionales, lo que en cierta medida vulnera la dignidad humana; por eso, el discurso en ocasiones lo que pretende es alcanzar los propósitos globalizadores que toman fuerza en la actualidad a nivel global.

Se necesita coherencia entre lo escrito y las acciones para que el proceso de educación inclusiva logre los resultados esperados, y así se podrán mejorar las condiciones educativas de los estudiantes, el proceso de enseñanza y aprendizaje significativo que garantice su integración en la sociedad.

Aún queda mucho por trabajar frente a la educación inclusiva en las instituciones de educación superior, pues, aunque se han hecho reformas de infraestructura, se deben fortalecer las didácticas, las prácticas pedagógicas, el currículo, por mencionar algunos; se requiere de estudios rigurosos y profundos de los desafíos, retos y posibilidades de la educación superior inclusiva. No olvidemos que la educación es un proceso de prevención con transformación, merecemos vivir de otras formas y

es justamente la diversidad la que nos va a permitir encontrar esas otras maneras de vernos y sentirnos en colectivo (Naranjo y Gómez, 2020).

Por esto la importancia de continuar fortaleciendo las capacidades institucionales, en su infraestructura y personal especializado, para afianzar el trabajo con las comunidades étnicas, con personas con discapacidad, bajo los principios de inclusión, el reconocimiento por la diversidad cultural.

Otro aspecto importante es la divulgación y generación de capacidades entorno a los lineamientos de la política para la inclusión y la equidad. Ya que se debe convertir en una cultura de reflexión y de transformación para garantizar el desarrollo integral de las comunidades.

Por lo tanto, las IES deberán continuar con la realización de diagnósticos y el acompañamiento necesario en la ruta de seguimiento y atención para así alcanzar los ajustes razonables en sus procesos formativos y de esta manera asegurar una educación de calidad.

## Referencias

- Constitución Política de la República de Colombia* (1991). <http://www.secretariassenado.gov.co/constitucion-politica>
- Consejo Municipal de Guadalajara de Buga (2017). *Acuerdo 045. Art. 3.* <http://www.guadalajaradebuga-valle.gov.co/politicas-y-lineamientos/actualizacion-politica-publica-de-discapacidad-e-inclusion>
- Decreto 1421 de 2017 (2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Lineamientos Generales de Inclusión (2019). *Resolución No1511.*
- Naranjo T., C., y Gómez L., Y. (2020). Una mirada crítica a la educación superior inclusiva. En M. Gil y M. Sánchez (Eds.), *Encuentros sociales en el Trabajo Social* (pp. 89-111). Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali. <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/download/79/91/1387?inline=1>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva.* [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-357277\\_recurso\\_0.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_0.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2022). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para*

- Colombia: nota técnica. [https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_17.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (s/f). *Índice de Inclusión para Educación Superior* (INES). [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa)
- Peñas F., A. H., y Cárdenas S., C. A. (2020). La política de educación inclusiva en Colombia (2013-2016) desde un enfoque de derechos. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 62-84.
- Reina A., K., y Lara B., P. (2020). Reflexiones en torno a la educación inclusiva en Colombia: estado de la cuestión. *Educación y Ciencia* (24), <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11381>
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro*. Noveduc.

## ACERCA DE LAS COORDINADORAS

---

### **Dora Yolanda Ramos Estrada**

Doctora en Educación por la Nova Southeastern University. Maestra en Docencia e Investigación Educativa por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional autónoma de México (UNAM). Desde 1993, está adscrita al Departamento de Psicología del ITSON como profesora de tiempo completo en la Licenciatura en Psicología. Es integrante del núcleo académico de la Maestría y Doctorado en Investigación Psicológica (PNPC-CONACYT) y de la Maestría en Educación Inicial y Gestión de Instituciones. Líder del cuerpo académico “Actores y Procesos Psicoeducativos” (Consolidado). La línea de investigación que cultiva es *Desarrollo de los estudiantes*. Ha sido responsable y colaboradora en proyectos de investigación y ha participado como autora y coautora de artículos, capítulos de libro y memorias de congreso en psicología y educación. Cuenta con el reconocimiento del perfil PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel 1.

### **Mirsha Alicia Sotelo Castillo**

Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos, maestra y licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Adscrita como profesora de tiempo completo al Departamento de Psicología desde 2008. Profesora de la Licenciatura en Psicología e integrante del núcleo básico de la Maestría en Investigación Psicológica (PNPC), Maestría en Psicología (SNP) y Doctorado en Investigación Psicológica (PNPC). Integrante del cuerpo académico “Actores y Procesos Psicoeducativos” (Consolidado). La línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) que cultiva es *Desarrollo de los estudiantes*. Ha sido responsable de proyectos relacionados con la evaluación del perfil del profesor universitario, percepción de aprendizaje, variables asociadas al rendimiento académico (autorregulación, motivación, autoeficacia, estrategias de aprendizaje), evaluación educativa de cursos

en modalidad mixta, entre otros. Ha participado como autora y coautora en la publicación de artículos, libros, capítulos de libro y memorias en congreso en psicología y educación. Cuenta con reconocimiento del perfil PRODEP, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel 1 y es integrante de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia.

### **Sonia Beatriz Echeverría Castro**

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Maestra en Docencia e Investigación Educativa por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON); licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León; profesora-investigadora Titular “C” del Departamento de Psicología del ITSON. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel 1 e integrante del cuerpo académico consolidado “Actores y Procesos Psicoeducativos”, en la línea de desarrollo de los estudiantes; cuenta con perfil PRODEP, miembro de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia. Imparte clases en licenciatura, maestría y doctorado en el área de psicología educativa, y metodología de la investigación. Las líneas de investigación que desarrolla son: participación de los padres de familia y apoyo escolar, necesidades psicológicas básicas y bienestar en niños y jóvenes, rendimiento académico, ambientes de desarrollo familia, escuela y barrios. Ha sido responsable de proyectos de investigación financiados, autora y coautora de diversos artículos internacionales y nacionales y capítulos de libros.

En la actualidad, uno de los temas principales en el ámbito educativo es el relacionado con la inclusión e igualdad de oportunidades a una educación de calidad; por ello, el propósito de esta obra es dar conocer las diferentes aportaciones teóricas y empíricas en el contexto universitario para contribuir al desarrollo y generación de conocimiento que impacte en la implementación de acciones para la inclusión educativa y social en educación superior.

El presente texto se compone de doce capítulos organizados en cuatro áreas temáticas, las cuales brindan información de la situación actual de la educación inclusiva, así como de avances y retos en el contexto universitario.

ISBN FONTAMARA  
978-607-736-852-6



9 786077 368526

