



Imágenes de: Jeny Haideé Espinosa Barajas

Propuesta de un modelo de inclusión y equidad educativa universitaria, a partir de experiencias de estudiantes con discapacidad

Proposal of a model of inclusion and equity in university education, based on experiences of students with disabilities

Jeny Haideé Espinosa-Barajas^{1*}, Dora María Llado-Lárraga², Marco Aurelio Navarro-Leal³

RESUMEN

Las experiencias escolares de estudiantes con discapacidad son un recurso efectivo de información para que los sistemas educativos se vuelvan más inclusivos y equitativos. El objetivo del presente trabajo fue detectar soportes escolares, barreras y necesidades de inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, campus Victoria, para proponer un modelo educativo más inclusivo y equitativo, basado en sus experiencias. El diseño de la investigación incluyó una modalidad cualitativa basada en estudios de caso con una perspectiva explicativa a través de la teoría fundamentada. Se entrevistó a profundidad a 10 estudiantes con discapacidad y 10 docentes que impartieron clase a estudiantes con esta condición. Los resultados reflejaron la presencia de soportes escolares en la actitud personal y social, en las becas, en apoyo entre docentes, adaptaciones curriculares y estrategias de aprendizaje. También se encontraron barreras escolares en la accesibilidad física y la estructura académica, así como actitud discriminatoria, desconocimiento de tipos de discapacidades y su tratamiento, y la ausencia de fortalecimiento institucional para la inclusión. Además, evidenciaron que la Universidad está en el camino hacia la inclusión, pero requiere afianzar acciones para el tránsito, permanencia y logro educativo del estudiantado con discapacidad. El modelo de inclusión y equidad institucional precisa reforzar al menos 8 elementos para mejorar su eficiencia: claridad en el concepto, cultura y espacios inclusivos, currículo flexible, formación de docentes, experiencias compartidas entre docentes y mejores prácticas, supervisión en la participación, evaluación del logro educativo y vinculación con el sector laboral. Lo anterior permitirá valorar la diversidad de necesidades de estudiantes universitarios con discapacidad, para otorgarles un fortalecimiento institucional que les brinde una mayor inclusión educativa.

PALABRAS CLAVE: discapacidad, equidad, inclusión educativa.

ABSTRACT

The school experiences of students with disabilities are an effective information resource for educational systems to become more inclusive and equitable. The objective of this work was to detect school supports, barriers and inclusion needs of students with disabilities at the Universidad Autónoma de Tamaulipas, Victoria campus, to propose a more inclusive and equitable educational model, based on their experiences. The research design included a qualitative modality based on case studies with an explanatory perspective through grounded theory. In depth interviews were carried out with 10 students with disabilities and 10 teachers who taught classes to students with this condition. The results reflected the presence of school support in personal and social attitude, in scholarships, in support between teachers, curricular adaptations and learning strategies. School barriers were found in physical accessibility and academic structure, as well as a discriminatory attitude, ignorance of types of disabilities and their treatment, and the absence of institutional strengthening for inclusion. In addition, they showed that the University is on the road to inclusion, but requires strengthening actions for the transit, permanence and educational achievement of students with disabilities. The institutional inclusion and equity model needs to reinforce at least 8 elements to improve its efficiency: clarity in the concept, culture and inclusive spaces, flexible curriculum, teacher training, shared experiences between teachers and best practices, supervision of participation, evaluation of the educational achievement and links with the labor sector. The foregoing will make it possible to assess the diversity of needs of university students with disabilities, to grant them institutional strengthening that provides them with greater educational inclusion.

KEYWORDS: disability, equity, educational inclusion.

*Correspondencia: jhespinoza@docentes.uat.edu.mx / Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2020 / Fecha de aceptación: 27 de mayo de 2021 / Fecha de publicación: 27 de julio de 2021.

¹Universidad Autónoma de Tamaulipas, Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano, Centro Universitario, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, C. P. 87149. ²Universidad Autónoma de Tamaulipas, Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias de la Educación y Humanidades, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. ³Universidad Autónoma de Tamaulipas, Centro de Excelencia, Centro Universitario, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.

INTRODUCCIÓN

Las personas con discapacidad se enfrentan a dificultades diversas al pretender acceder a servicios básicos como la salud, el empleo, el transporte, la información o la educación, en comparación con las personas sin discapacidad, según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) y del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2013a; 2013b; 2017). El ambiente social en el que se desenvuelven les presenta barreras que limitan su participación en igualdad de condiciones. Ejemplos visibles se dan cuando una persona con discapacidad auditiva carece de un intérprete de señas; o con discapacidad física, que utiliza silla de ruedas, al transitar por un edificio que carece de espacios accesibles; o bien, con discapacidad visual, que utiliza una computadora, la cual carece de un *software* de lectura de pantalla (SEP, 2012a). Estos casos evidencian por qué la discapacidad no debe abordarse solo desde una óptica médica, sino también desde una perspectiva social (OMS, 2011).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) estableció políticas educativas de inclusión y equidad. Así, en el objetivo 4 de la Agenda 2030 se indica “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015: 20). En consonancia con lo anterior, en México, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024 planteó como uno de sus objetivos prioritarios el “garantizar el derecho a la educación laica, gratuita, incluyente, pertinente y de calidad en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional y para todas las personas” (PND, 2019: 90).

Existe una fundamentación legal que se ha derivado de iniciativas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006), como lo es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, creada con el propósito de “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales

por todas las personas con discapacidad y de promover el respeto de su dignidad inherente” (ONU, 2006: 4).

En el caso de México, el fundamento legal sobre el tema de inclusión y equidad educativa está establecido en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019), así como en el Artículo 47 de la Ley General de Educación (2019). Sin embargo, a pesar del esfuerzo en materia de política educativa y legal, aún existen huecos que limitan la participación e inclusión plena y efectiva de las personas con discapacidad en la educación (ONU, 2006; Campaña Mundial por la Educación/Handicap International, 2014; BIRF/BM, 2018). Por ello, en el ámbito educativo del nivel superior se han hecho esfuerzos por indagar la situación que prevalece en estudiantes con discapacidad referente a las barreras y apoyos escolares determinantes para hacer aportaciones de políticas, estrategias y prácticas inclusivas y equitativas en las instituciones educativas (Salinas y col., 2013; Cruz y col., 2016; Della-Herrán y col., 2016; Pérez-Castro, 2019).

La Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) es la institución educativa de nivel superior con mayor matrícula de estudiantes con discapacidad en Tamaulipas, según el anuario de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018; 2019). La UAT recibe estudiantes con diversas discapacidades y pretende su atención académica de forma incluyente. En el Plan de Desarrollo Institucional UAT 2018-2021 (PDI, 2018) se destacan el eje transversal “Igualdad de género” (p. 20) y los ejes estratégicos “Cobertura con equidad” (p. 29) e “Infraestructura física y académica” (p. 68). Este último hace especial énfasis en efectuar adaptaciones a su infraestructura (incluyendo aspectos físicos, tecnológicos y académicos) para atender a estudiantes con discapacidad. Sin embargo, su Modelo Educativo (Modelo Educativo UAT, 2010) y su Ley Orgánica (Ley Orgánica UAT, 2017) carecen de lineamientos para la inclusión y la equidad educativa. Aun con ello, algunas facultades empezaron a implementar acciones in-

clusivas como la instalación de rampas de acceso para personas con discapacidad física.

En 2011, la Universidad activó el Programa para la Atención de Personas con Discapacidad (CoDisUAT), con el objetivo de favorecerles el ingreso. Sus acciones consisten en llevar a cabo talleres de sensibilización, como el denominado “Te presto mis zapatos”, y en otorgar beneficios a algunos de estos estudiantes (por ejemplo, *laptop* con el *software* de JAWS, calculadoras parlantes o grabadoras de audio). Y en 2012 se concedieron recursos extraordinarios a la UAT a través del Programa de Apoyo a la Formación Profesional (PAFP), que permitió la adquisición de equipo de cómputo, audio y mobiliario para las facultades que tenían estudiantes con discapacidad visual. Se están haciendo esfuerzos aislados, ante la falta de un modelo integral educativo que se base en las necesidades y experiencias del estudiantado con discapacidad.

El objetivo de esta investigación fue detectar soportes escolares, barreras y necesidades de inclusión de estudiantes con discapacidad inscritos en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, campus Victoria, para proponer un modelo educativo más inclusivo y equitativo, basado en sus experiencias.

MATERIALES Y MÉTODOS

El diseño de investigación integró una modalidad cualitativa, interactiva basada en estudios de caso con un enfoque explicable a través de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Day, 2005; Stake, 2007; Creswell, 2009; Yapu e Íñiguez, 2009; Salinas y col., 2013; Hernández y col., 2014; Katayama, 2014; De-la-Herrán y col., 2016). Se partió de esta teoría porque se adapta al estudio de la realidad y por el producto que genera en los resultados, es decir, permite razonar la situación escolar de estudiantes con discapacidad en la UAT, campus Victoria. Puesto que no se dispone de teorías adecuadas para el contexto, particularmente con esta orientación, se retoma la perspectiva Straussiana (Santos y col., 2018), la cual destaca la posición activa del investigador frente a los datos y su rol en la elaboración de la teoría. También de-

termina que la investigación puede buscar soporte teórico antes y durante la recolección y el análisis de los datos; en este caso no se partió de modelos establecidos, sino más bien se propuso generar aportaciones a partir de los resultados alcanzados en el proceso de la investigación.

Participantes

La selección de la muestra se realizó a través del registro de estudiantes inscritos a nivel licenciatura con que contaba el CoDisUAT, en los periodos escolares de enero a mayo y de julio a diciembre de 2019. Los criterios y métodos para la selección de la muestra consistieron en, a) considerar los casos de las Facultades y Unidades Académicas de la UAT del campus de Ciudad Victoria (zona centro del estado), por ser el área con mayor número de registros de estudiantes con discapacidad (conveniencia); b) obtener experiencias de estudiantes por cada tipo de discapacidad: visual, auditiva, física, intelectual y mental (heterogeneidad), para buscar la riqueza de la información en cada caso de discapacidad (variación máxima).

Se identificó un universo de 34 estudiantes con discapacidad (18 con discapacidad física, 4 con discapacidad mental, 4 con discapacidad auditiva, 4 con discapacidad visual y 4 con discapacidad intelectual). El tamaño de la muestra se definió por el punto de saturación, es decir, se concretó cuando ya no surgieron nuevas categorías a partir de los datos proporcionados por estudiantes con discapacidad. Se entrevistó a 10 estudiantes que por su condición (diversidad funcional) enfrentan barreras severas (4 con discapacidad física, 2 con discapacidad mental, 2 con discapacidad auditiva, 1 con discapacidad visual y 1 con discapacidad intelectual). Es importante señalar que la muestra en esta investigación buscó un sentido de comprensión profundo del ambiente de inclusión/exclusión que vive el estudiantado con discapacidad, independientemente de la facultad o unidad académica a la que pertenecen.

Para precisar interpretaciones y explicaciones se tomaron en cuenta las opiniones de 10 do-

centes que habían impartido clase a estudiantes con discapacidad en algún momento de su enseñanza universitaria. El muestreo utilizado fue por bola de nieve. El número de casos también se definió por el punto de saturación.

Instrumentos

Se utilizaron dos técnicas para la recolección de los datos: la observación participante y la entrevista en profundidad. En la observación participante se empleó el diario de campo para registrar descripciones, impresiones, opiniones, ideas y ocurrencias. También se tomaron y guardaron fotografías.

Para las entrevistas en profundidad se elaboraron guías, tomando como base las normas y precisiones para estudios, proyectos, construcción e instalaciones contenidas en el documento “Normas de Accesibilidad” del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (SEP, 2012b), la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011), los términos que establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y las especificaciones del Manual para la Integración de las Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior de la ANUIES/SEP (2002). Las categorías que se definieron fueron, características de participantes, accesibilidad, estructura académica, actitud personal y actitud social (Tabla 1). La suficiencia y pertinencia del diseño fue validada por jueces expertos en el tema (Supo, 2013) y a través de una prueba piloto con 4 estudiantes con discapacidad.

Para entrevistar a las personas que presentaban discapacidad auditiva se utilizó una *laptop*, para establecer comunicación por escrito. El resto de las entrevistas fueron grabadas. Cabe señalar que en este estudio se contó con el consentimiento informado de las personas entrevistadas para publicar los resultados.

Recolección de datos

La recolección de los datos se realizó en dos fases. En la primera se hizo una exploración inicial mediante la observación participante,

donde se observó a un estudiante con discapacidad física, primero en su transitar hasta llegar a su salón de clases, y luego, dentro del mismo. Esto permitió afinar las categorías y variables del estudio en el segundo instrumento. La segunda fase consistió en la interacción dialógica mediante las entrevistas en profundidad.

Análisis de los datos

Para el análisis se utilizó el método de la teoría fundamentada, mediante la codificación abierta, axial y selectiva, con sus criterios no lineales e iterativos y bajo los principios de confidencialidad (Glaser y Strauss, 1967; Hernández y col., 2014; Katayama, 2014). Este proceso se efectuó en tres etapas. En la primera se analizaron los datos de la observación participante. En la segunda se examinaron los datos de estudiantes y docentes, hasta alcanzar el punto de saturación. Finalmente, en la tercera etapa se asociaron las categorías encontradas con los sujetos investigativos, para establecer sus relaciones causales. El análisis de datos cualitativos se realizó con el *software* MAXQDA, Análisis cualitativos de datos (QDA, por sus siglas en inglés: art data analysis) (MAXQDA, 2018).

RESULTADOS

En las dos observaciones participantes se evidenció que existen adecuaciones de estructura que buscan dar acceso a estudiantes con deficiencias físicas, como se establece en el eje estratégico de la infraestructura física y académica del PDI para la construcción de espacios en los que se contribuya a la inclusión de las personas con discapacidad (PDI, 2018). También se visibilizaron soportes para su inclusión, como la actitud personal, el apoyo externo de la familia y la inclusión social por compañeros y compañeras de clase. Sin embargo, se detectaron barreras escolares en la accesibilidad.

Las entrevistas en profundidad permitieron identificar sus rasgos escolares universitarios y el tipo de discapacidad que presentan (Tabla 2). De la información de las experiencias en su vida es-

■ **Tabla 1. Categorías, variables e indicadores para el diseño de instrumentos de la investigación.**
 Table 1. Categories, variables and indicators for the design of the research instruments.

	Características de participantes
Datos de identificación	Género, edad, lugar de nacimiento, estado civil, actividad laboral
Datos escolares	Facultad y/o Unidad Académica, carrera, semestre, turno
Tipo de discapacidad	Discapacidad del estudiantado, tipo de discapacidad del estudiantado con el que ha tratado
	Accesibilidad
Circulaciones y rutas	Pisos, pasillos, banquetas, andadores, rampas, escaleras y elevadores
Cajones de estacionamiento	Áreas exclusivas de estacionamiento
Puertas de acceso	Puertas accesibles (ancho y altura)
Aulas	Altura adecuada de pizarrones, espacios físicos (libre de obstáculos y cerca del acceso) y mobiliario adecuado
Laboratorios y talleres	Espacios físicos y mobiliario que permite a las personas desarrollar sus actividades
Bibliotecas	Espacios físicos, mobiliario que permite a las personas desarrollar sus actividades, acervo bibliográfico en lenguaje braille y audio libros, mostradores y libreros apropiados
Auditorios	Espacios físicos destinados sin obstáculos y sin alfombras
Cafeterías	Espacio físico libre de obstáculos y mobiliario adecuado
Sanitarios	Espacio conveniente, barras de apoyo, altura del inodoro, dispensador de papel, mingitorio, altura del lavabo, vestidor, regadera
Bebedores	Bebedores y/o dispensadores de agua con la altura y ubicación accesible
Señalización	Uso del símbolo internacional de accesibilidad, lectoescritura en braille
Transporte	Acceso al transporte
Información	Documentos adaptados a las necesidades de la discapacidad (información administrativa, cultural, social, deportiva, entre otros)
Tecnológica	Tecnología adaptada, página web con audio o con acceso de lectores de pantalla, <i>software</i> de reconocimiento de voz, teclados, mouse, monitores ergonómicos (<i>hardware</i> y <i>software</i>)
	Estructura académica
Normas y reglamentos	Consideraciones de las necesidades de estudiantes con discapacidad en el estatuto orgánico y en reglamentos de personal académico; de alumnos de educación media superior y superior a nivel licenciatura; de becas; del programa institucional de tutorías; reglamento de servicio social; también del sistema de bibliotecas
Calendario escolar	El calendario escolar contempla días extras para finalizar las actividades
Currículo	Metas, métodos, materiales, evaluaciones, asistencias, trabajo en el aula; trabajo en los laboratorios y talleres; trabajo en la biblioteca; flexibilidad en los tiempos y en la forma de realizar las actividades y tareas; condiciones adecuadas para realizar el trabajo de campo
Formación de docentes	Capacitación de docentes para atender a personas con discapacidad
Becas	Excelencia, manutención, entre otras
Capacitaciones	Lengua de Señas Mexicana, Sistema de Lenguaje Braille
Tutorías	Atención de problemáticas y seguimiento académico

Continúa...

Actitud personal	
Actitud positiva	Autopercepción (gratitud, felicidad, optimismo, agradecimiento, motivación, dedicación), visión del futuro
Actitud negativa	Autopercepción (rencor, resentimiento, pesimismo, entre otros), visión del futuro
Actitud social	
Inclusión por docentes	Buena relación con docentes
Discriminación por docentes	Mala relación con docentes
Inclusión por compañeros y compañeras de clase	Buena relación con compañeros y compañeras de clase
Discriminación por compañeros y compañeras de clase	Mala relación con compañeros y compañeras de clase
Inclusión por directivos	Buena relación con directivos
Discriminación por directivos	Mala relación con directivos
Inclusión por personal administrativo	Buena relación con personal administrativo, personal de intendencia, personal de bibliotecas, entre otros
Discriminación por personal administrativo	Mala relación con personal administrativo, personal de intendencia, personal de biblioteca, entre otros

■ **Tabla 2. Datos escolares universitarios y tipo de discapacidad de estudiantes.**
 Table 2. University school data and type of disability of students.

Sujeto	Facultad/Unidad Académica	Carrera	Semestre	Tipo discapacidad	Observaciones
Estudiante 1	Facultad de Ingeniería y Ciencias	Ing. en Telemática	2	Física	Tiene escoliosis, usa silla de ruedas y su discapacidad es adquirida debido a un accidente
Estudiante 2	Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano	Lic. en Psicología	4	Física	Su discapacidad es congénita y se deriva de una parálisis cerebral, usa andador
Estudiante 3	Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano	Lic. en Trabajo Social	2	Física	Su discapacidad es congénita, carece de la mano izquierda (agenesia)
Estudiante 4	Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano	Lic. en Trabajo Social	2	Física	Su discapacidad es adquirida debido a una complicación al nacer, carece de movilidad en el lado derecho de su cuerpo

Continúa...

Estudiante 5	Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano	Lic. en Trabajo Social	6	Mental	Su discapacidad se deriva de déficit de atención y es congénita
Estudiante 6	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Lic. en Derecho	1	Visual	Presenta ceguera. Su discapacidad fue adquirida después de una cirugía donde se le extirpó un tumor en la cabeza que se le formó debido a una caída que sufrió en el jardín de niños
Estudiante 7	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Lic. en Ciencias de la Comunicación	8	Mental	Su discapacidad se deriva de trastorno bipolar y fue adquirida a los 22 años
Estudiante 8	Facultad de Comercio y Administración Victoria	Contador Público	4	Auditiva	Su discapacidad la solventa con un aparato auditivo. La discapacidad la adquirió cuando tenía 12 años. Tiene más problema al escuchar las voces de las mujeres. Puede hablar normalmente
Estudiante 9	Facultad de Comercio y Administración Victoria	Lic. en Tecnologías de la Información	4	Auditiva	Presenta sordera. Tuvo pérdida auditiva a los 3 años. A los 5 años le hicieron un implante coclear pero solo le duró un año. Puede leer los labios y no habla
Estudiante 10	Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano	Lic. en Trabajo Social	7	Intelectual	No sabe cómo es su discapacidad, solo menciona que algunas veces no entiende bien las cosas

colar universitaria se encontraron barreras escolares en la accesibilidad física, estructura académica y actitud social.

La información que se narra en el caso de estudiantes con discapacidad auditiva es tal y como la escribieron en la *laptop*.

Experiencias de estudiantes

Barreras en la accesibilidad

Pese al esfuerzo institucional, el estudiantado manifestó problemas específicos que los limi-

taban en los espacios físicos. Hicieron referencia a las circulaciones y rutas, por la falta de rampas: “Batallo al acceder a la escuela porque no hay rampas” (Estudiante 1, con discapacidad física). “Hacen falta algunas cuantas rampas, por ejemplo, en la parte de allá atrás, para ir al laboratorio de psicología hay un pasillito muy estrecho y ahí muy apenas quepo yo con el andador”. “Hay rampa de subida pero no hay rampa de bajada y, por ejemplo, la que está en el edificio A está demasiada empinada y me da miedo” (Estudiante 2, con discapa-

cidad física). “Sí las utilizo y yo creo que sí hacen falta algunas rampas” (Estudiante 6, con discapacidad visual).

También se reportaron dificultades en otras áreas: “Las puertas, a veces sí batallo en lo que es el marco de abajo, porque necesito levantar el andador, ya que a veces se me atora”. “En el laboratorio de cómputo tengo que dejar el andador enfrente, donde se supone que está el pintarrón, y un compañero me tiene que ayudar para irme a sentar”. “En la biblioteca también se me hace muy difícil tener que pasar por el pasillito para poder encontrar asiento o buscar un libro”. “El baño es reducido, porque está la taza, el bote de basura, yo puedo entrar con mi andador, pero el andador como que se queda en la parte de la taza y tengo que hacerlo a un ladito para poderme sentar (Estudiante 2, con discapacidad física). “En los salones, los bancos nosé qué se podría hacer para tener un escritorio o alguna mesa donde yo pueda estar normal, apoyarme bien de frente, pero bueno, lo veo difícil, porque cambio de salón a cada rato”. “En la cafetería no hay espacio, yo me acomodo de lado, pero no estoy cómodo al comer” (Estudiante 1, con discapacidad física).

Barreras en la estructura académica

La inflexibilidad en el currículo para considerar la asistencia les preocupa, así lo señaló un estudiante: “Yo, debido al uso de la silla de ruedas, va a haber momentos en los que 1 d o 2 d no voy a poder venir, pero tampoco lo voy a poder justificar, porque no podré ir al hospital y sacar cita, ya que no me voy a poder levantar, debido a mi cuerpo; y con los profesores que cuenten las asistencias es pérdida académica y ahí me vería afectado. Ha pasado con algunos maestros, y con otros que sí he logrado traer la receta, me justifican” (Estudiante 1, con discapacidad física).

Por otro lado, una entrevistada mencionó que el número de estudiantes en cada salón también es una situación problemática: “En mi condición, me estresa mucho que haya mucha gente junta, pero es algo que no puedo contro-

lar en la facultad, y pues por una persona no se pueden cambiar todas las cosas ¿verdad?”. “Sí trabajamos bien, pero cuando es en equipo a veces es muy rápido”. “Yo me aílo en una burbujita para realizar la actividad yo sola, pero igualmente, si hay ruido me desconcentro muy fácilmente” (Estudiante 7, con discapacidad mental).

También el estudiantado señaló la falta de formación del profesorado para impartir clases a personas con discapacidad: “Yo creo que están como que apenas asimilando que van a darle clase a una persona con discapacidad visual, me parece que estamos tanto los maestros como yo en un periodo de adaptación que ya después se tiene que ir acomodando” (Estudiante 6, con discapacidad visual). “El único problema que he tenido fue este verano, nada más tenía una materia y entonces yo no tenía mis aparatos auditivos y no le entendía nada, y ya mis compañeros me explicaron, pero ya era tarde, ya habían pasado tres exámenes; recuperé uno y quedó otro pendiente, entonces, por ese examen no puede pasar y lo tengo que repetir” (Estudiante 8, con discapacidad auditiva). “Antes el maestro no me entendía, por eso cambié de maestro para el curso de verano”. “Los maestros no saben las señas y no se puede cambiar, ni modo, yo puedo aguantar, seguir en el camino de carrera” (Estudiante 9, con discapacidad auditiva). “Mis obstáculos han sido los maestros, que no saben cómo tratarme” (Estudiante 10, con discapacidad intelectual).

Barreras en la actitud social

La discriminación dentro del salón de clases también fue mencionada: “Con los que no me he llevado bien son con los compañeros del C, me cambié por lo mismo”. “Siempre me echaban a mí la culpa de todo”. “A mí me daban la oportunidad de entregar las tareas un día después”. “En las actividades grupales me decían ‘espérate a que llegue la representante del equipo’ o ‘ya estamos completos’, así me ponían de pretextos, pero no querían; o la maestra a veces me metía y me tenían que aceptar” (Estudiante 10, con discapacidad intelectual).

Soportes en la estructura académica

Para el estudiantado, el programa institucional de becas es un soporte. Expresiones como, “Tengo apoyo de CoDis, es un programa; si tú tienes promedio arriba de 8 hacen un descuento en la inscripción” (Estudiante 3, con discapacidad física). “Me dieron la beca de CoDis, te pagan la inscripción” (Estudiante 5, con discapacidad mental). “Me hablaron de CoDis, que fue con los que estuve haciendo lo de la inscripción y cosas así; por parte de la universidad me dieron un apoyo de beca” (Estudiante 6, con discapacidad visual). “Tengo una beca de CoDis, no sé si es de aquí o de la UAT, pero me hacen el descuento por discapacidad y dependiendo del promedio es lo que me van descontando” (Estudiante 8, con discapacidad auditiva).

Soportes en la actitud personal

El sueño de terminar su carrera universitaria, desarrollarse en el ámbito laboral y ayudar a otras personas con discapacidad son actitudes positivas que referenciaron estudiantes con discapacidad con comentarios como, “Pues terminando la universidad y encontrando un lugar en alguna empresa, no tanto por querer ganar dinero, sino que estoy más enfocado en que quiero regresarle lo que mi papá hizo por mí y para darle a otros que necesitan, así como yo, que, gracias a Dios, a pesar de mi discapacidad logré desarrollarme (Estudiante 1, con discapacidad física). “Me gustaría seguir preparándome, bueno, al menos en esta carrera; como yo la veo es como que si terminas la licenciatura tienes que hacer la maestría, porque es actualizarte; entonces, a mí me gustaría hacer una maestría en psicología clínica de la salud y luego, ya después, enfocarme un poquito más en personas con, por ejemplo, autismo o con ceguera, personas sordas; porque me gustaría mucho aprender de ese tipo de gente, y siento que así podría ayudarlas un poquito más; y aparte, otras cosas como viajar o hacer investigaciones” (Estudiante 2, con discapacidad física). “Yo siento que soy una alumna que a pesar de todo se está esforzando por salir adelante y que no es mala en la escuela, simplemente que ha tenido una mala racha, pero que con la ayuda que le están

brindando los profesores, pues va a poder sacar bien o más o menos bien las materias que estoy llevando a cabo actualmente” (Estudiante 7, con discapacidad mental). “Quiero trabajar con mi papá, mi papá tiene una empresa de transporte y yo llevaría la contabilidad de ahí” (Estudiante 8, con discapacidad auditiva).

Soportes en la actitud social

La solidaridad de compañeros y compañeras de clase para trasladar a estudiantes con discapacidad de un lugar a otro dentro de la escuela y en la realización de tareas y actividades son soportes que se mencionaron en varias ocasiones como, “La actitud de mis compañeros también la siento muy buena, la verdad yo siento que están dispuestos a ayudar y a ser empáticos conmigo y con mis compañeros que presentan alguna discapacidad, siempre es de que si necesito desplazarme a algún lugar, por ejemplo, a un aula que esté arriba, siempre es de que ‘yo te ayudo con el andador’”. “Para subir las escaleras una persona me agarra a mí y otra agarra el andador y la mochila” (Estudiante 2, con discapacidad física). “Aquí estoy en dos edificios, más tarde, si toca taller, el que está hasta allá por Cisco, el de Química, está por las aulas X; recorro toda la escuela, es ir y venir; mis compañeros me ayudan” (Estudiante 1, con discapacidad física). “Ahí sí entra cualquier compañero que no falta que se me acerque a preguntarme si necesito algún tipo de apoyo y así es como me ayudan a salir” (Estudiante 6, con discapacidad visual). “Cuando no vengo, me incluyen en sus equipos, me dicen ‘haz esto para que te integres con nosotros’, van a mi casa a llevarme trabajos y todo muy bien en ese sentido” (Estudiante 7, con discapacidad mental). “Mis compañeros me ayudan a copiar los textos”. “Una compañera de inglés sabe las señas” (Estudiante 9, con discapacidad auditiva).

Así mismo, el estudiantado señaló que directivos, docentes y personal administrativo les ofrecen apoyo e incluyen en las actividades académicas. Se reportaron expresiones como, “Mis maestros han sido muy comprensivos, gracias a Dios que ellos han sabido entender y

han hecho lo posible por mantenerme en una buena línea académica; me han dicho que, si de algún modo yo no me siento capaz que hablo con ellos, que ellos verán la manera de adaptar la clase a mis necesidades”. “Agradezco que haya tantos maestros que se preocupen por mí y que sean personas racionales, que no discriminen, que no tengan esa actitud errónea hacia los trastornos mentales que la gente tiene, porque hay gente que habla mal sin siquiera saber qué significa, y pues hacemos, que la otra persona se sienta mal por su enfermedad” (Estudiante 7, con discapacidad mental). “La actitud de los profesores es de empatía, siempre están de que ‘tenemos que diseñar esto’; me dicen ‘si estás aquíes porque puedes, entonces, te vamos a pedir que nos digas, es válido, si algo se te dificulta, para que nosotros te podamos ayudar” (Estudiante 2, con discapacidad física). “En lo académico sí me preguntan si quiero más tiempo”. (Estudiante 3, con discapacidad física). “El director y rectoría cuando yo entré me pasaron a la oficina y me preguntaron que qué necesitaba aquí en la universidad, que las rampas dónde más o menos las necesitaba” (Estudiante 1, con discapacidad física).

Soportes en el apoyo externo

Se destacó el apoyo que reciben de su familia, de docentes externos y del gobierno estatal. Se registraron señalamientos como, “En sí, me apoya mi mamá, que es la que se encarga de traerme todas las mañanas, viene y me deja en la universidad, hasta el salón de clases”. “Mi mamá es la que se encarga de estarme leyendo cuando son libros o algo así”. “Cuando me encargan una tarea yo busco la información y la escribo en braille, después mi mamá lo traduce y lo pone en letra normal, para que puedan entenderlo”. “A mí me enseñó el braille una maestra cuando entré a la primaria” (Estudiante 6, con discapacidad visual). “Mi papá es el que me trae a la escuela, porque tiene un taxi” (Estudiante 5, con discapacidad mental). “Recibo apoyo de cheque de gobierno” (Estudiante 9, con discapacidad auditiva). “DIF Tamaulipas me apoya con los aparatos auditivos” (Estudiante 8, con discapacidad auditiva).

Soportes en las estrategias propias de aprendizaje

La tecnología asistiva y los dispositivos tecnológicos son usados como medios para acceder al conocimiento. Un estudiante señaló: “Mis estrategias serían que cuando un maestro está anotando en el pizarrón, como yo no veo, pido que alguien esté dictándome lo que está apuntando”, “Yo trato de tomar mis propias notas y en eso me baso para estudiar cuando tengo que hacer algún examen. Tengo una regleta y un punzón, que es con lo que escribo en braille; ocupo hojas opalina, pongo la hoja aquí adentro y después con el punzón voy haciendo las letras, en esto sí me tardo un poquito, porque como es más lento en lo que explica el profesor y escribo las letras, trato de ir lo más rápido posible, para que no se me pase tanto” (Estudiante 6, con discapacidad visual). Otra estudiante mencionó: “Ver en la computadora y el salón no escucho, ella me ayudó copiar en textos” (...) “lab de cómputo maestra enviar su correo de la actividad pongo en trabajo” (Estudiante 9, con discapacidad auditiva).

Las necesidades de inclusión que manifestó el estudiantado fueron el conocimiento de la discapacidad, inclusión y equidad educativa, la accesibilidad, la estructura académica y la actitud social.

Necesidades en la accesibilidad

Los lugares de descanso y áreas para cambiarse son necesidades mencionadas por estudiantes con discapacidad; un entrevistado señaló: “En cuestión de que estoy usando la silla mucho tiempo, estaría bien un lugar donde pudiera yo descansar, un lugar donde me pudiera sentar o estirar, porque las piernas, por la contractura muscular, te van causando dolor, entonces, hay momentos que uno necesita sentarse en otra silla, en otra cosa, pero no hay, todos son bancos duros”. “A veces también, porque algunos no podemos ir al baño, algunos usan sonda, otros tienen que usar pañal y se tienen que cambiar; entonces, entre clases, no hay un lugar donde puedas ir a cambiarte” (Estudiante 1, con discapacidad física).

Necesidades en la estructura académica

Un periodo de adaptación, apoyo en la lectura y un intérprete son necesidades para llevar a cabo los procesos de aprendizaje en igualdad de condiciones. Un entrevistado mencionó: “Únicamente un periodo de adaptación de maestros y también de mis compañeros hacia mí”. “Voy a ocupar que una persona me esté ahora sí que repitiendo, leyéndome los artículos, de tal forma que yo me los pueda memorizar” (Estudiante 6, discapacidad visual). Otra estudiante indicó: “Necesito un intérprete, pero tiene trabajo. Ya ni modo. Puedo sola” (Estudiante 9, discapacidad auditiva).

Necesidad en la actitud social

En la necesidad social, una estudiante señaló “Que no juzguen, porque así me hacían a mí anteriormente, mi grupo me juzgaban sin conocerme” (Estudiante 10, discapacidad intelectual).

Necesidades de conocimiento de la discapacidad, inclusión y equidad educativa

Estudiantes con discapacidad señalaron la necesidad de comprender los tipos y los tratamientos de las discapacidades, los significados de la inclusión y la equidad educativa. Se documentaron expresiones como, “Que haya un poquito más de conocimiento sobre lo que es la discapacidad, los tipos que existen y cómo se tratan, porque, por ejemplo, yo puedo decir que tengo parálisis cerebral y muchos piensan que sólo la tienen las personas que están en sillas de ruedas, que no se pueden mover, que tienen sus músculos muy rígidos y que no hablan, que están como retrasaditos o algo así, y es que yo no estoy así, es otro tipo, por así decirlo, es un nivel menos grave; entonces, que se conozca, para que haya esa concientización y nos podamos desenvolver más”. “A veces no saben cómo ayudarme o me ayudan de más” (Estudiante 2, con discapacidad física). “Nos hace falta una materia que hable sobre salud emocional, yo creo que independientemente de la carrera que uno esté estudiando, la salud emocional es algo muy importante; no sabemos cuántos alumnos hay allá afuera que tienen ansiedad o depresión, y los directivos no se preocupan, a veces nece-

sita uno acercarse primero” (Estudiante 7, discapacidad mental). “Yo creo que hace falta que vengan a informar, que vengan a dar pláticas a maestros y alumnos, porque dicen que deben de incluirlos y no excluirlos y no hacen nada para poner de ejemplo”. “Los maestros deben estar enterados de la educación inclusiva, los alumnos como que no saben qué es la educación especial” (Estudiante 3, con discapacidad física).

Experiencias de docentes

De acuerdo con la información proporcionada por el profesorado, también se detectaron barreras escolares y soportes para estudiantes con discapacidad. Las barreras fueron en la accesibilidad física, la información y los recursos tecnológicos. En aspectos relacionados con la estructura académica universitaria mencionaron el currículo, el calendario escolar, el reglamento y la formación de docentes. Sobre la inclusión educativa: la falta de conocimiento de la discapacidad, inclusión y equidad educativa; y déficit en el fortalecimiento en la capacitación y práctica sobre la inclusión educativa por parte de la institución.

Barreras en la accesibilidad

Se mencionaron barreras de accesibilidad en los espacios físicos. Se manejaron expresiones como, “Yo, la verdad, creo que nos falta mucho todavía dentro de la misma Unidad, carecemos de rampas para llegar a las aulas, no tienen bancos adecuados, también en el acceso a los centros de cómputo; si queremos entrar con una silla de ruedas o con un accesorio que esta persona necesita, la verdad es que no están las instalaciones preparadas para ellos, todavía nos falta mucho” (Docente 2). “Lo que detecto es que los espacios son muy importantes para hablar de inclusión, que los muchachos tengan las rampas apropiadas y que puedan moverse de un lado a otro con esa autonomía que ellos necesitan sentir, yo creo que es una de las cosas que en lo particular yo veo que es necesario; sí las hay, pero no con las especificaciones correctas o que ellos realmente digan sí las uso y me siento a gusto, me siento seguro; hay veces que las usan, pero

apenas caben con los carritos o con las mulletas, están muy empujadas, tienen que rodar y cosas por el estilo” (Docente 4). “Mira, ahorita he estado batallando para llegar a algunos lugares, por ejemplo, fui a mi escuela, y la dirección, todo lo administrativo está en planta alta; entonces, como pude, tuve que subir varias escaleras, fue muy difícil, y luego hay rampas que no cumplen con las especificaciones; y los estacionamientos, hay dos que son para discapacitados, está el estacionamiento, pero no hay rampa, me bajo del coche y me topo con un bordo. No abrieron ahí, no hay una rampa, solo está el lugar, entonces ha sido muy complicado para mí tener acceso a varias cosas. Se me dificulta, pero bueno, gracias a Dios lo mío es temporal, pero ¿qué pasa con las personas que ya viven con eso?, entonces sí hay que pensar en hacer más accesibles los lugares, los espacios” (Docente 6).

En la barrera de accesibilidad a la información un docente mencionó: “Apenas se están colocando algunos avisos en lenguaje braille, no hay, todavía no conozco libros ni videos” (Docente 1).

En la barrera de accesibilidad a la tecnología, otro docente argumentó: “Respecto a lo tecnológico, pues tienen que ver mucho los conocimientos que tenga quien trabaja con la tecnología de estas cuestiones de accesibilidad, por ejemplo, si hablamos de la plataforma tecnológica donde se ponen los cursos, pues ahí tenemos también que abordar temas que tienen que ver con accesibilidad, es decir, en este caso tiene que haber accesibilidad a sitios web” (Docente 5).

Barreras en la estructura académica

La carga horaria no flexible del currículo es también una de las barreras para estudiantes con discapacidad. Al respecto, una docente mencionó: “Los horarios no siempre se pueden compaginar, y ellos se ven encajonados en un horario específico; es cuestión de revisar realmente la flexibilidad”. “Muchas veces les toca venir en la mañana y también en la tarde” (Docente 8).

Los periodos escolares cortos son desventajosos para estudiantes con discapacidad. Así lo reveló un docente: “En lo personal, considero que los periodos son cortos, entonces eso también creo que ha perjudicado, porque los temas han tenido que tratarse muy rápido y a veces no puedes tomarte el tiempo para ir más despacio” (Docente 1).

La inflexibilidad en el reglamento escolar es otro aspecto que hay que tomar en cuenta. “La verdad, en el reglamento yo no he visto que hagan referencia a personas que tuvieran algún tipo de situación o de consideración para evaluarlos, que era una de las cosas que la maestra Mati me decía; tenemos varios alumnos con discapacidad, deberíamos hacer algo. Yo, lo que he hecho es platicar con los maestros, para que traten de ser flexibles” (...) (Docente 2).

La falta de formación del profesorado para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje es un señalamiento que ellos mismos indicaron. “Se está incluyendo mucho a las personas con discapacidades como personas especiales, quizás tenemos que seguir trabajando con la formación del docente, que tenga herramientas para poder atender a estos jóvenes” (Docente 3). “Uno, como docente, se enfrenta a algo nuevo cuando tiene este tipo de alumnos, porque uno está acostumbrado a trabajar con grupos; digamos, que no tienen cierto tipo de discapacidad o las discapacidades no son tan relevantes como para impedir una interacción con ellos, sin embargo, los alumnos que tuve, que eran sordomudos, al enfrentarnos a esta situación nos damos cuenta de que no teníamos algunos medios necesarios para comunicarnos con ellos” (Docente 5). “Mi sentir a veces es de impotencia en el aspecto de que no tengo, no poseo todos los conocimientos ni los recursos adecuados para tratar a personas con algún tipo de discapacidad” (Docente 1).

Barreras por la falta de conocimiento de la discapacidad, inclusión y equidad educativa

El profesorado requiere un mayor conocimiento de los tipos de discapacidad. En relación con ello, se señaló: “Bueno, a lo mejor no sé la cla-

sificación completa, pero la visual, la auditiva, la física son las más comunes” (Docente 1). “Pues ahora sí, yo de verdad trato de verlos y tratarlos de igual manera, no hacer diferencias, a lo mejor poder apoyarlos, brindarles un poco más de confianza, porque siento que de repente estas personas se sienten menos, se les dificulta integrarse”. “La verdad, que dijeras utilicé algo especial para ella, no (Docente 2). “Los evaluó igual, igual que a todos” (Docente 9).

Barreras a causa de que no se fortalece de manera integral la inclusión y la equidad educativa

Dos docentes señalaron: “Siento que estamos en un proceso de ver estos elementos integrados de manera natural, pudiésemos decir que los vemos aislados, a veces los hacemos, a veces no, a veces los mismos espacios no se prestan para poder concretar algunas de las acciones que pudiese marcarnos la misma institución; sí inclusión, equidad, pero para desplazarse batallan, entonces, ya no es tan inclusivo ni tan equitativo; en cuanto a los tratos, sí, pero ¿en qué momento pudiésemos tener esos ejercicios de realmente fortalecer y consolidar esa interacción?, porque existe, pero no está fortalecida” (Docente 2). “Yo creo que darnos más, darnos cursos a los maestros, un poco más de herramientas para poder tratar este tipo de alumnos especiales” (Docente 6).

Los soportes para la inclusión de estudiantes con discapacidad, según las opiniones de docentes, fueron la actitud positiva, el apoyo que reciben de los compañeros y compañeras de clase, del mismo profesorado, de amistades externas a la UAT y de la familia.

Soportes en la actitud personal

La actitud positiva del estudiantado con discapacidad ha sido uno de los motivos por lo que han permanecido en la universidad, de acuerdo a lo que expresó el profesorado: “Pero, sobre todo, con su actitud, yo veía que ella se esforzaba mucho para poder aprender, buscaba establecerse o ubicarse en un lugar muy estratégico para poder estar leyendo los labios, porque era lo único que podía hacer en ese

momento; yo no manejo lengua de señas y tampoco ninguno de sus compañeros” (Docente 5). “Muy grata experiencia, particularmente porque se sobrepone al grupo, porque tiene ese propósito de aprender, de demostrarle a los jóvenes que aún con su discapacidad a veces es mucho mejor que ellos, entonces él les da una lección (Docente 3).

Soportes en la actitud social

El apoyo para la movilidad de estudiantes con discapacidad es prestado por compañeros y compañeras de clase. “Son las compañeras las que la apoyan, que están ahí al pendiente: ‘te ayudo, te llevo esto, te llevo lo otro’” (Docente 2). “Los dos casos que he tenido de discapacidad en estos últimos periodos han sido de tipo físico, motriz”. “Los compañeros les ayudan con su silla de ruedas, están en un lugar prioritario dentro del salón, cerca de la puerta, por si requieren ayuda para salir a hacer sus necesidades” (Docente 8).

El profesorado también señaló que hacen algunas adaptaciones curriculares y que buscan el apoyo de sus pares. “Para mí fue un reto, porque nunca me había enfrentado a esto en los 16 años que tengo aquí en la universidad. Entonces, el estar buscando información, el estar con ella también preguntándole cómo se dice esto, para poderme comunicar con ella y adaptar los contenidos para evaluarla; no fue sencillo” (Docente 6). “Se sensibiliza uno más, y se da uno cuenta que, si ellos pueden avanzar y pueden lograr sus objetivos, nosotros, con la comunicación entre profesores, podemos hacerlo cada vez mejor; entonces, nos hace más humanos, más solidarios. Tenemos un gran compromiso como profesores” (Docente 8).

Soportes en el apoyo externo

El profesorado mencionó que el estudiantado con discapacidad se hace acompañar de amistades para solventar una dificultad en la escuela. Se mostraron expresiones como, “Traía a una amiga que de alguna manera hacía la traducción” (Docente 7). “Sí supe del acercamiento de la madre, que desde un principio

que entró a la universidad buscaba a los maestros, para que de alguna forma nosotros entenderíamos el autismo del muchacho” (Docente 9).

Al comparar las experiencias de los sujetos investigados se identificaron coincidencias, diferencias y hallazgos. En cuanto a las barreras, se encontraron coincidencias en la accesibilidad de las circulaciones y rutas, las puertas y las aulas; las diferencias estuvieron en función de la accesibilidad en la información y en la tecnología mencionada por docentes. Las coincidencias en las barreras de la estructura académica fueron en la adaptación del currículo y la formación de docentes; las diferencias se relacionaron con la inconveniencia en el calendario de clase, normas y reglamentos que mencionó el profesorado. En la barrera de actitud social solo se encontró la discriminación por parte de algunos compañeros y compañeras de clase indicado por la estudiante con discapacidad intelectual.

Los hallazgos relacionados con las barreras fueron detectados en la información proporcionada por docentes. Se destacó la falta de conocimiento acerca del tema de la discapacidad, la inclusión y equidad educativa y la falta de sensibilización y de estrategias operativas para su manejo en la Universidad.

Los soportes para la inclusión, como la actitud personal positiva de estudiantes con discapacidad, la inclusión social que hacen compañeros y compañeras de clase y el profesorado fue un punto de coincidencia entre estudiantes con discapacidad y docentes.

Los hallazgos en la estructura académica fueron las adaptaciones curriculares y el apoyo entre docentes, identificados por ellos mismos. Las becas es un soporte en la estructura académica, identificado constantemente por el estudiantado con discapacidad. Así como el apoyo externo, el de la familia, de otros docentes y del gobierno del estado de Tamaulipas. También mencionaron estrategias propias de aprendizaje como técnicas de estudio, regla y punzón, computadora y correo electrónico.

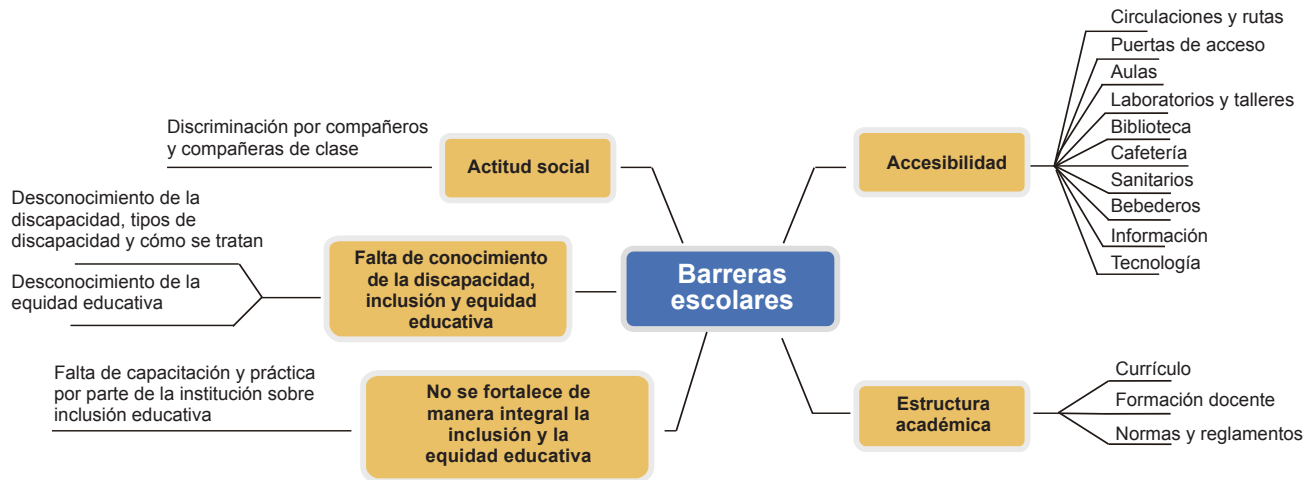
Las relaciones causales de las barreras, soportes y necesidades escolares de todos los sujetos investigados se muestran en las Figuras 1, 2 y 3. Finalmente, y resultado de lo anterior, emergieron 8 elementos teóricos a considerar para el diseño de un modelo de inclusión y equidad en la UAT (Figura 4).

DISCUSIÓN

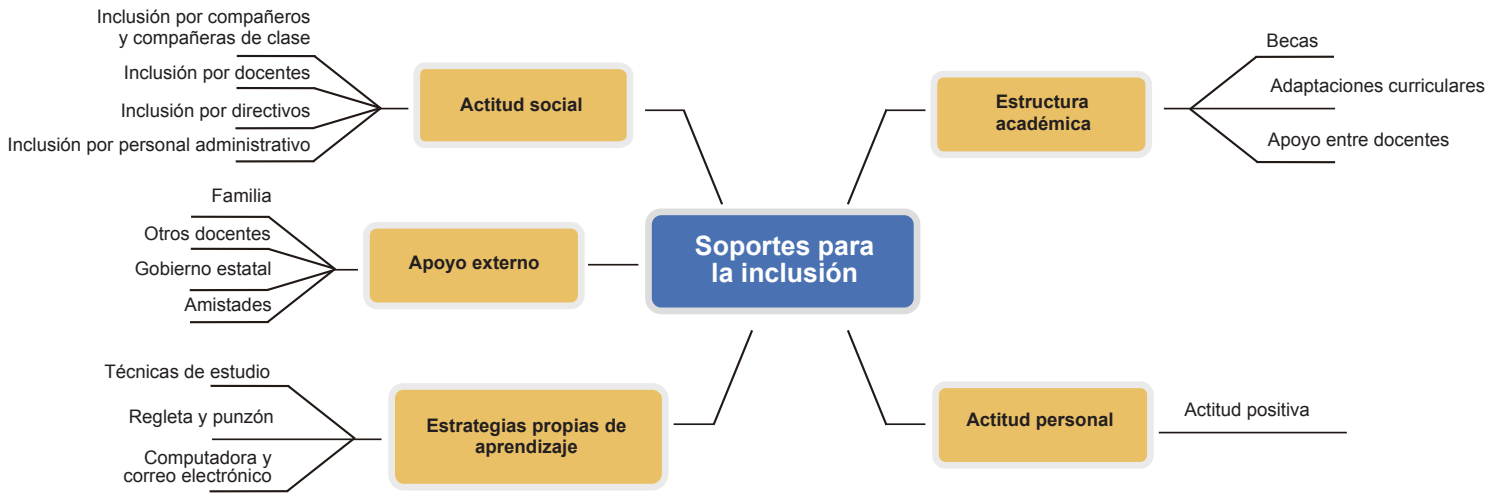
Cuando se habla de barreras escolares se debe ir más allá de los aspectos de accesibilidad (ONU, 2006; Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011; SEP, 2012b), de las barreras escolares provenientes de la estructura académica (Arnaz, 1981; ANUIES/SEP, 2002; ONU, 2006) o de la discriminación. Es necesario integrar variables relevantes como la falta de conocimiento de la discapacidad, la inclusión y la equidad y los mecanismos de fortalecimiento para fomentar y activar la inclusión y la equidad educativa en la UAT.

En cuanto a los soportes para superar las barreras escolares se identificaron variables que no habían sido consideradas en la investigación, como son el apoyo externo a la institución educativa, las estrategias de aprendizaje propias de estudiantes con discapacidad, esto mediante, la incorporación de las tecnologías y, en algunos casos, de tecnologías especializadas para estudiantes con distintos tipos de discapacidad; el soporte académico a través del profesorado al realizar adaptaciones curriculares para la impartición de cátedra y de la comunicación que se tiene entre ellos, para conocer las estrategias aplicadas en el trabajo individualizado de estudiantes con discapacidad.

En el aspecto de las necesidades para lograr la inclusión plena en el contexto universitario, de la voz de los sujetos con discapacidad surgieron variables que tampoco habían sido consideradas en las categorías de la investigación: en la accesibilidad física se mencionaron lugares de descanso y área para cambiarse. En la estructura académica, un periodo de adaptación, el apoyo para la lectura y la ayuda de un intérprete. En la actitud social, no juzgar antes de co-



■ **Figura 1.** Mapa conceptual que muestra las barreras escolares para estudiantes con discapacidad.
 Figure 1. Concept map showing school barriers for students with disabilities.



■ **Figura 2.** Mapa conceptual que muestra los soportes para la inclusión de estudiantes con discapacidad.
 Figure 2. Concept map showing the range of support for the inclusion of students with disabilities.



■ **Figura 3.** Mapa conceptual que muestra las necesidades de estudiantes con discapacidad.
 Figure 3. Concept map showing the needs of students with disabilities.

Modelo de Inclusión y Equidad Educativa

1. Claridad en el concepto:

- a) Crear una Unidad de Inclusión y Equidad Educativa (UIEE), con la finalidad de representar oficialmente el área dedicada a la educación inclusiva y equitativa en la UAT.
- b) Celebrar conferencias, seminarios, coloquios, foros y congresos sobre los tipos de discapacidad, inclusión y equidad educativa para toda la comunidad universitaria.
- c) Obtener valoraciones médicas de estudiantes con discapacidad durante su ingreso a la universidad, para conocer sus prescripciones médicas.

2. Culturas y espacios inclusivos:

- a) Trabajar con las normas y especificaciones de la infraestructura física, para construir espacios accesibles.
- b) Usar recursos tecnológicos para diseñar materiales accesibles, por ejemplo, traducciones al sistema braille, videos subtitrados, audio libros, entre otros. Así mismo contar con tecnología de asistencia como lectores de pantalla o software de reconocimiento de voz.
- c) Contar con un portal universitario web accesible.
- d) Integrar brigadas de apoyo formadas por estudiantes y docentes voluntarios para acompañar a estudiantes con discapacidad con mayores dificultades en cada una de las Facultades o Unidades Académicas y continuar con las campañas de sensibilización.

3. Currículo flexible:

- a) Adaptar los reglamentos de los programas educativos, para considerar los tiempos en las tareas y actividades, horarios, porcentajes de asistencia, condiciones y formas de las evaluaciones parciales y finales, días de recuperación en el calendario escolar y otras especificaciones, de acuerdo con las necesidades y derechos de estudiantes con discapacidad y otros estudiantes vulnerables, y considerar el número máximo de estudiantes en las aulas.
- b) Considerar el uso de las plataformas tecnológicas educativas, para compensar las limitaciones de estudiantes con discapacidad y que funcionen como medios de comunicación y colaboración.

4. Formación de docentes:

- a) Capacitación de docentes dirigida a la implementación de estrategias de principios de diseño universal y adaptaciones curriculares; capacitación sobre los tipos de capacidad, sus tratamientos y la atención a la diversidad.

5. Experiencias compartidas entre docentes y mejores prácticas:

- a) Reuniones académicas, mesas de trabajo o talleres por semestre entre docentes, profesionales de la educación e investigadores locales, nacionales e internacionales.
- b) Contar con evidencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación.
- c) Crear alianzas con la familia y crear redes de conocimiento con grupos de la sociedad civil y colaborar con otras escuelas para fortalecer la capacidad del modelo educativo.

6. Supervisión en la participación:

- a) Establecer un comité supervisor para estudiantes con discapacidad.

7. Evaluación del logro educativo:

- a) Instituir un comité evaluador para estudiantes con discapacidad.

8. Vinculación con el sector laboral:

- a) Establecer estrategias con las organizaciones públicas y privadas, para relacionar a estudiantes con discapacidad con trabajos, prácticas profesionales, pasantías y servicio social relacionados a sus campos de estudio.

■ **Figura 4. Elementos teóricos a considerar para el diseño de un modelo de inclusión y equidad en la UAT.**
 Figure 4. Theoretical elements to consider for the design of an inclusion and equity model in UAT.

nocer a la persona, tener información sobre la discapacidad, la inclusión y la equidad educativa.

Por otra parte, con relación a investigaciones efectuadas anteriormente, se identifica la presencia de elementos que coinciden con los resultados de este estudio. Las similitudes en las barreras escolares se relacionaron con la falta de conocimiento de la discapacidad (Salinas y col., 2013), el currículo rígido (Pérez-Castro, 2019), la accesibilidad en los espacios educativos, en los sanitarios y la formación del profesorado (Cruz y col., 2016), así como en la accesibilidad física y tecnológica (De-la-Herrán y col., 2016). Las similitudes en los soportes escolares se alinearon con la actitud personal, la actitud social y estrategias de estudio (Salinas y col., 2013), con la actitud positiva de estudiantes con discapacidad, las técnicas de estudio y el apoyo de compañeros y compañeras y de la familia (Cruz y col., 2016).

La concordancia de los resultados con otras investigaciones representa que la inclusión se ha concebido como acciones dentro de las instituciones educativas para permitir el acceso a todas las personas y no como acciones para transformar las estructuras académicas y atender las necesidades educativas de todo el estudiantado (Fuentes, 2006).

Para hablar de una inclusión y una equidad educativa, se requiere un cambio en los planes, programas, procesos y métodos, que brinden los espacios al aprendizaje y a la pedagogía conveniente para toda la comunidad estudiantil, como lo ha manejado la UNESCO (UNESCO, 2017; 2019; 2020).

Algunos autores, como López (2007), señalan que en los ámbitos educativos los indicadores de igualdad y equidad pueden explorarse en cuatro aspectos principales: al acceso, la permanencia, las condiciones de aprendizaje y los resultados educativos. Echeita y Ainscow (2011) mencionaron, la inclusión es un proceso que requiere mejoras continuas que se hacen a través del tiempo y que la tarea principal es iden-

tificar y eliminar barreras, así como definir políticas y prácticas inclusivas.

En esta investigación, identificar las barreras, soportes y necesidades de inclusión permitió generar elementos teóricos en el diseño de un modelo de inclusión y equidad en la UAT, a fin de cumplir con la accesibilidad física establecida por los organismos nacionales e internacionales (ONU, 2006; Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011; SEP, 2012b), con la accesibilidad web según los Lineamientos Generales de Accesibilidad a Servicios de Telecomunicaciones para los Usuarios con Discapacidad (2016) y el estándar W3C (W3C, 2019). Del mismo modo, persigue sentar las bases para flexibilizar el currículo (Echeita y Ainscow, 2011) y para establecer el uso de las tecnologías de información y comunicación como medios de colaboración (Cabero y Córdoba, 2009; Cabero, 2015); así también, busca la profesionalización de la planta docente en temas de inclusión y de equidad educativa (ONU, 2006; 2008; CAST, 2011; Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011; UNESCO, 2017; 2020) y crear alianzas, comités, redes de conocimiento y la vinculación con el sector laboral (UNESCO, 2017) y al mismo tiempo, fortalecer la interacción social del ser humano, a quien le es imperativo vincularse con sus semejantes para la consecución de sus fines individuales y grupales (Aristóteles, 1988).

Aunque la UAT plantea ejes para la inclusión y la equidad en el PDI (PDI, 2018) y se han realizado algunas acciones para favorecer a estudiantes con discapacidad, estas se consideran como esfuerzos aislados, en virtud de que no hay una instancia rectoral que registre o sistematice información sobre las condiciones de pertinencia y vigencia de infraestructura, equipo y mobiliario; o bien, que dé seguimiento a la trayectoria educativa del estudiantado que presenta alguna discapacidad.

Por último, como lo mencionan López (2007) y la UNESCO (2020), esta propuesta plantea un marco de referencia para el desarrollo de políticas educativas dirigidas a superar las barre-

ras en los sistemas educativos a nivel de acceso, permanencia, participación y resultados de aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

CONCLUSIONES

El estudiantado con discapacidad de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, campus Victoria, enfrenta barreras escolares que obstaculizan su aprendizaje y su participación: en la accesibilidad física de las circulaciones y rutas, y en las puertas; en la distribución de espacio y mobiliario en los salones de clases, laboratorios, bibliotecas, sanitarios y cafeterías; también en la accesibilidad a la información y a la tecnología; en la estructura académica, debido al currículo inflexible; en la organización de actividades, al no considerar la situación y el número de estudiantes; y en la falta de conocimientos y habilidades del profesorado en temas de inclusión y equidad educativa, además de barreras actitudinales, como la discriminación. Los soportes escolares detectados se relacionan con la actitud positiva de estudiantes con discapacidad, la solidaridad de la comunidad universitaria para incluirlos socialmente, sobre todo en compañeros y compañeras de clase; el apoyo que reciben de becas y de personas externas a la Universidad, del mismo modo que de la tecnología asistiva y de la comu-

nicación. Las necesidades para su inclusión se centraron en áreas físicas accesibles, apoyos para dar respuesta a la diversidad, como intérpretes de lengua de señas mexicana, lenguaje braille y periodo de adaptación; asimismo, en el conocimiento de aspectos de no discriminación. Los elementos teóricos que surgieron para la construcción de un modelo educativo más inclusivo y equitativo fueron la claridad en el concepto, cultura y espacios inclusivos, currículo flexible, formación de docentes, experiencias compartidas entre docentes y mejores prácticas, supervisión en la participación, evaluación del logro educativo y vinculación con el sector laboral. Por lo tanto, los datos obtenidos en el estudio reflejaron que, en la Universidad existen brechas educativas que impiden la inclusión plena y efectiva de estudiantes con discapacidad. Esto hizo ver, que la inclusión educativa se ha visto como un concepto limitado, y no como una medida transformadora para valorar la diversidad de necesidades del estudiantado universitario. Por último, se abren nuevas líneas de investigación para el análisis de la trayectoria académica de estudiantes con discapacidad, el estudio sobre carreras profesionales y el acceso a estudiantes con discapacidad, y la evaluación de la implementación de los factores propuestos en esta investigación.

REFERENCIAS

ANUIES, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). *Visión y acción 2030: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México 2017-18*. México, D.F.: ANUIES. 184 Pp.

ANUIES, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2019). Anuario Estadístico de Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. [En línea]. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>. Fecha de consulta: 6 de junio de 2019.

ANUIES/SEP, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Secretaría de Educación Pública (2002). Manual para la

Integración de las Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México: ANUIES, SEP. 94 Pp.

Aristóteles (1988). *Política*. España: Gredos. 490 Pp.

Arnaz, J. (1981). *Laplanificacióncurricular*. (Segunda edición). México: Trillas. 72 Pp.

BIRF/BM, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial (2018). Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. [En línea]. Disponible en: http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Informe-sobre-el_Desarrollo-Mundial-2018.pdf. Fecha de consulta: 10 de enero de 2019.

Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y comunicación. *Tecnología, Ciencia y Educación*. 1: 19-27.

Cabero, J. y Córdoba, M., (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Educación Inclusiva*. 2(1): 61-77.

Campaña Mundial por la Educación/Handicap International (2014). Igualdad de Derechos Igualdad de Oportunidades. La educación inclusiva para niños con discapacidad. [En línea]. Disponible en: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CME_%20Igualdad_Derechos_Igualdad_Opor-tunidades_2013_ES.pdf. Fecha de consulta: 6 de marzo de 2019.

CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013). [En línea]. Disponible en: https://emtic.educarex.es/images/articulos_mila/DUA_articulo/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.pdf. Fecha de consulta: 6 de febrero de 2019.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019). Última reforma DOF 09-08-2019. [En línea]. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf. Fecha de consulta: 30 de agosto de 2019.

Creswell, J. (2009). *Research Design Qualitative. Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles, London: SAGE. 267 Pp.

Cruz, A., Pantaleao, E., Sobrinho, R., Hora, J. y Bazilatto, A. (2016). Vivencias de los estudiantes con discapacidad en el contexto de una Universidad pública mexicana. *Revista Electrónica de Educación*. 10(3): 383-399.

Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. (Tercera edición). Washington, DC: OPS. 263 Pp.

De-la-Herrán, A., Pinargote, M. y Véliz, V. (2016). Génesis de una Universidad Inclusiva en Ecuador: La Universidad Técnica de Manabí. *Revista Iberoamericana de Educación*. 70(2): 167-194.

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. [En línea]. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Fecha de consulta: 12 de diciembre de 2019.

Fuentes, L. Y. (2006). Género, equidad y ciudadanía: Análisis de las políticas educativas. *Nómadas*. 24: 22-35.

Glaser, B. and Strauss, A. (1967). *The discovery of*

grounded theory: strategies for qualitative research. New Brunswick: Aldine. 271 Pp.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, D.F: McGrawHill/Interamericana Editores, S.A. de C.V. 600 Pp.

INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013a). Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010. México: INEGI. 272 Pp.

INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013b). Conociendo Tamaulipas. México: INEGI. 33 Pp.

INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). La discapacidad en México, datos al 2014. México: INEGI. 358 Pp.

Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UIGV. 126 Pp.

Ley General de Educación (2019). Políticas para fomentar la inclusión, del tipo de educación superior. [En línea]. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019. Fecha de consulta: 6 de mayo de 2019.

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011). Accesibilidad. [En línea]. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011. Fecha de consulta: 16 de mayo de 2019.

Ley Orgánica UAT (2017). Inclusión y equidad educativa. [En línea]. Disponible en: <http://www.uat.edu.mx/SG/Documents/1.%20Leyes%20y%20Estatutos/Ley%20Org%C3%A1nica%20de%20la%20Universidad%20Aut%C3%B3noma%20de%20Tamaulipas.pdf>. Fecha de consulta: 9 de septiembre de 2019.

Lineamientos Generales de Accesibilidad a Servicios de Telecomunicaciones para los Usuarios con Discapacidad (2016). Accesibilidad. [En línea]. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5466859&fecha=23/12/2016. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2019.

López, N. (2007). Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. [En línea]. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142599>. Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2019.

MAXQDA, Art Data Analysis (2018). Software para análisis de datos cualitativos. [En línea]. Disponi-

ble en: <http://www.maxqda.com/open-source-software>. Fecha de consulta: 10 de abril de 2019.

Modelo Educativo UAT (2010). Inclusión y equidad educativa. [En línea]. Disponible en: <https://www.uat.edu.mx/SACD/Paginas/Evaluaci%C3%B3n-Curricular.aspx>. Fecha de consulta: 20 de enero de 2019.

OMS, Organización Mundial de la Salud (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Malta: OMS. 363 Pp.

ONU, Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. [En línea]. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Fecha de consulta: 6 de febrero de 2019.

ONU, Organización de las Naciones Unidas (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. [En línea]. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf. Fecha de consulta: 6 de marzo de 2019.

Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos Universidades públicas mexicanas". *Innovación Educativa*. 19(79): 145-170.

PDI, Plan de Desarrollo Institucional UAT 2018-2021 (2018). Universidad Autónoma de Tamaulipas. [En línea]. Disponible en: <https://www.uat.edu.mx/Paginas/UNIVERSIDAD/pdi.aspx>. Fecha de consulta: 6 de febrero de 2019.

PND, Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (2019). Educación inclusiva y equitativa. [En línea]. Disponible en: <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/abr/20190430-XVIII-1.pdf>. Fecha de consulta: 1 de junio de 2019.

Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M. y Hojas, A. (2013). La inclusión en la Educación Superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. 63: 77-98.

Santos, J. L. G., Cunha, K. S., Adamy, E. K., Backes, M. T. S., Leite, J. L., and Sousa, F. G. M. (2018). Data analysis: comparison between the different methodological perspectives of the Grounded Theory. *Revista Da Escola de Enfermagem M Da USP*. 52: e03303.

SEP, Secretaría de Educación Pública (2012a). La educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. México: SEP. 63 Pp.

SEP, Secretaría de Educación Pública (2012b). Normas de Accesibilidad del Instituto Nacional de

la Infraestructura Física Educativa. México: SEP. 39 Pp.

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morada. 159 Pp.

Supo, J. (2013). Cómo validar un instrumento: aprende a crear y validar instrumentos como un experto. [En línea]. Disponible en: http://www.cua.uam.mx/pdfs/coplavi/s_p/doc_ng/validacion-de-instrumentos-de-medicion.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2019.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Sede Buenos Aires (2015). Educación 2030. [En línea]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>. Fecha de consulta: 6 de febrero de 2019.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Sede Buenos Aires (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París, Francia: UNESCO. 46 Pp.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019). Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación. [En línea]. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2021.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). Foro Internacional sobre Equidad e Inclusión, todas y todos los estudiantes cuentan. [En línea]. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651_spa. Fecha de consulta: 19 de febrero de 2021.

W3C (2019). Sobre el W3C. W3C España. [En línea]. Disponible en: <http://w3c.es/Consortio/>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2019.

Yapu, M. e Íñiguez, E. F. (2009). *Grupos focales sus antecedentes, fundamentos y prácticas*. La Paz: Universidad PIEB. 31 Pp.