



UAT
Universidad Autónoma
de Tamaulipas



Unidad Académica Multidisciplinaria
de Ciencias, Educación y Humanidades

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS
Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y
Humanidades.
División de Estudios de Posgrado e Investigación.

**Resiliencia en docentes con estudiantes universitarios con discapacidad:
caso Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano.**

TESIS

Que para obtener el grado de
DOCTORA EN GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Presenta

Victoria Gámez Ricardi

Director: Dr. Luis Humberto Garza Vázquez

Codirectora: Dra. Francisca Elizabeth Pérez Tovar

Asesor: Dr. Erik Márquez de León

Cd. Victoria, Tamaulipas, 2022

Agradecimiento	5
Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
Capítulo I. Planteamiento del problema	9
1.1 Planteamiento y justificación del problema	9
1.2 Objetivo	11
1.3 Pregunta de investigación	11
Capítulo II. Caso de estudio.	12
2.1 El escenario de la educación inclusiva desde una mirada internacional.	12
2.2 La Universidad Autónoma de Tamaulipas	14
2.2.1 Origen, desarrollo y oferta educativa.	14
2.2.2 Políticas institucionales de atención a la diversidad y práctica docente inclusiva.	15
2.2.3 La educación inclusiva y discapacidad en la UAT.	17
2.3 La UATSCDH	19
2.3.1 Conformación, consolidación y servicios educativos.	19
2.3.2 Políticas institucionales de la UATSCDH en atención a la diversidad y práctica docente inclusiva.	21
Capítulo III. Marco teórico	22
3.1. Educación Inclusiva.	22
3.1.1. Definición.	22
3.1.2. Componentes.	23
3.1.3. Modelos.	24
3.2. Discapacidad en el ámbito educativo	25
3.2.1. Definición.	25
3.2.2 Tipología.	26
3.2.3. Estudios.	28
3.2.4. Pertinencia.	39
3.3. Resiliencia.	40
3.3.1. Definición.	40
3.3.2. Antecedentes.	42
3.3.3. Generaciones.	42
3.3.4. Pilares de la resiliencia.	45
3.3.5. Corrientes.	46
3.3.6. Componentes.	47
3.3.7. Teorías sobre resiliencia.	48
3.4 Resiliencia Educacional	48
3.4.1. Definición.	48
3.4.2. Antecedentes.	49
3.4.3. Modelos.	50
3.4.4. Algunas características de un docente resiliente.	53
3.5 Perspectiva teórica de las representaciones sociales	55
3.5.1 Fundamentos de la teoría de las representaciones sociales	56
3.5.2 Comprensión del fenómeno educativo a partir de la teoría de las representaciones sociales.	57

Capítulo IV. Metodología.....	58
4.1 Enfoque de la investigación.....	58
4.2 Alcance de la investigación.....	59
4.3 Diseño de la investigación.....	60
4.4 Población y muestra.....	60
4.5 Instrumentos para recabar la información en el trabajo de campo y el método de investigación.....	61
Capítulo V. Resultados.....	63
Capítulo VI. Análisis de resultados.....	87
Capítulo VII. Conclusiones.....	92
Recomendaciones.....	96
Referencias Bibliográficas.....	98
Anexos.....	109
A. Guía de entrevista.....	110
B. Codificación.....	113
C. Diagnóstico obtenido a través de la entrevista.....	114
D. Nube de Palabras.....	141
E. Tabla de estudiantes con discapacidad UATSCDH.....	142
F. Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa en México 2018-2024.....	150
G. Tipos de discapacidades en México.....	152
H. Dimensiones e indicadores de resiliencia.....	172
I. Tipos de discapacidad en Argentina.....	174
J. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad LGIPD (2019).....	178
K. Investigaciones relacionadas con el tema.....	181
L. Curso Taller.....	192
M. Vita.....	196

Dedicatoria

Dedico esta investigación a mis compañeros docentes que trabajan con alumnos que presentan alguna discapacidad y saben apreciar ese regalo enviado.

A mi fuente de inspiración... Mi hijo Luis Manuel.



Foto: Creative Dreams Wedding memories; Santiago, Nuevo León; abril 2022.

Agradecimiento

Cuando inicias una tesis doctoral se ve lejano el día que se terminará el proceso, es el avance de los días, las lecturas y el afán diario quien nos muestra que se llegó el tiempo, con la compañía y amor de la familia, amigos, compañeros y director de tesis. Empiezo agradeciendo al C.P. Guillermo Mendoza Cavazos por darme la oportunidad de ingresar a esta línea tan larga para mí, él fue el medio para dar inicio a este fuerte paso académico, por siempre mi respeto y agradecimiento. Gracias infinitamente para mi Director de tesis, porque siempre estuvo llamando para agendar la cita de asesoría, y disponible a mi horario, ese interés incondicional, su aporte de herramientas académicas y tiempo invertido en mi investigación, por ello muchas gracias Dr. Luis Humberto Garza Vázquez, es para mí un honor haber sido su tutorada, el aprecio y amistad que existe aún se hizo más fuerte, Dios ha sido bueno por colocar personas como usted en mi vida, por todo, gracias. A su vez, agradezco a quienes aportaron conocimientos elementales para el complemento y la realización de la investigación, Dra. Lupita Cid, Dra. Elizabeth Pérez Tovar y Lic. Cynthia Méndez Ortiz. A mi esposo Luis e hijos Luis Manuel y Anna, muchas gracias por su comprensión y acompañamiento los amo.

Todo tiene su tiempo, y todo lo que quiere debajo del cielo tiene su hora. Ecl. 3:1

Gracias Dios.

RESILIENCIA EN DOCENTES CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
CON DISCAPACIDAD: CASO UNIDAD ACADÉMICA DE TRABAJO SOCIAL Y
CIENCIAS PARA EL DESARROLLO HUMANO.

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar las experiencias de resiliencia por los profesores de la UATSCDH-UAT al desarrollar su práctica docente con estudiantes que presentan alguna discapacidad y las repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, logro de los aprendizajes esperados y cumplimiento al perfil de egreso profesional en el marco de la educación inclusiva en la educación superior mexicana. El estudio es de carácter cualitativo, los instrumentos que se utilizan son aplicados únicamente a docentes que imparten clase en el nivel licenciatura en la UATSCDH de la universidad autónoma de Tamaulipas. La presente investigación se justifica porque permite atender una de las recomendaciones emitidas por parte de organismos internacionales y nacionales, en cuanto a grupos vulnerables, entre ellos los estudiantes con discapacidad (visual, auditiva, motriz, intelectual, psíquica). Lo anterior permite, entre otros, impactar en los indicadores de eficiencia terminal en la UATSCDH-UAT, sobre todo en lo que se refiere a estudiantes con discapacidad; con base y tomando en cuenta lo que señalan al respecto organismos internacionales, nacionales y estatales. Cabe señalar que las autoridades educativas mexicanas, en lo que toca a la educación inclusiva, hacen una propuesta de integración educativa muy alejada de las expectativas que se tenían.

Palabras clave: Educación inclusiva, discapacidad, resiliencia educacional, docentes universitarios.

RESILIENCE IN TEACHERS WITH UNIVERSITY STUDENTS
WITH DISABILITY: CASE ACADEMIC UNIT OF SOCIAL WORK AND SCIENCES
FOR HUMAN DEVELOPMENT.

Abstract

The objective of this research is to analyze the experiences of resilience by the professors of the UATSCDH-UAT when developing their teaching practice with students who have a disability and the repercussions on the teaching-learning processes, achievement of the expected learning and fulfillment of the professional graduation profile in the framework of inclusive education in Mexican higher education. The study is of a qualitative nature, the instruments that are used are applied only to teachers who teach at the undergraduate level at the UATSCDH of the autonomous university of Tamaulipas. This research is justified because it allows to meet one of the recommendations issued by international and national organizations, in terms of vulnerable groups, including students with disabilities (visual, hearing, motor, intellectual, psychic). This allows, among others, to impact on the terminal efficiency indicators in the UATSCDH-UAT, especially with regard to students with disabilities; based on and taking into account, what international, national and state organizations indicate in this regard. It should be noted that the Mexican educational authorities, with regard to inclusive education, make a proposal for educational integration far removed from the expectations that were had.

Keywords: Inclusive education, disability, educational resilience, university teachers.

Introducción

En el presente documento se dan a conocer los resultados de una investigación llevada a cabo en la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano (UATSCDH), de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT); dicho estudio es de carácter cualitativo.

El objetivo del mismo es analizar las experiencias de resiliencia por los profesores de la UATSCDH-UAT al desarrollar su práctica docente con estudiantes que presentan alguna discapacidad y las repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, logro de los aprendizajes esperados y cumplimiento al perfil de egreso profesional en el marco de la educación inclusiva en la educación superior mexicana. El estudio consta de 6 capítulos, referencias bibliográficas y anexos. En el primer capítulo se aborda la definición del problema: formulación del problema, preguntas de investigación, objetivos, justificación y contexto de investigación; en el segundo, se presenta el marco teórico, donde se hace referencia a la Educación Inclusiva, la Discapacidad, la Resiliencia y la Resiliencia Educacional. En el capítulo sobre la metodología se aborda el tipo de investigación, participantes, instrumentos, análisis de datos y procedimiento. En el siguiente capítulo se presentan los resultados; luego, se expone la discusión de resultados; por último, se dan a conocer las conclusiones.

Capítulo I. Planteamiento del problema

En este capítulo, se abordan los siguientes puntos: planteamiento, justificación del problema, objetivo del estudio y pregunta de investigación.

1.1 Planteamiento y justificación del problema

Los docentes de universidades públicas que tienen estudiantes con discapacidad (visual, auditiva, motriz, intelectual, psíquica), forman parte de manera fundamental el Sistema Educativo Nacional (SEN) y, cabe señalar, que constituyen el factor más importante cuando se trata de mejorar o proporcionar aprendizajes para los educandos. Es necesario elevar la calidad de la educación y conocer mejor al magisterio nacional, las condiciones de su formación y su desempeño, a fin de mejorar los resultados.

En cuanto a estos aspectos se encuentran los docentes de la UATSCDH-UAT, desconocen o tienen poca información acerca de la educación inclusiva y la discapacidad; además, carecen de asesoría y capacitación acerca de estas temáticas; así como de estrategias sustentadas en la resiliencia, que les permitiría apoyar y brindar motivación a este tipo de población estudiantil en situación de vulnerabilidad.

Cabe señalar que entre los obstáculos a los que se enfrenta la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), están los que a continuación se mencionan: la Unidad de Enseñanza Aprendizaje (UEAS) y el programa de tutorías, no contemplan capacitación ni asesoría a la planta docente de cómo atender y motivar a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, como son los que presentan alguna discapacidad; además, la mayoría de las facultades y Unidades Académicas, de la UAT, entre ellas la UATSCDH, carecen de estudios que muestren el perfil de ingreso, factores que ocasionen riesgo y opciones de

protección hacia el alumno, así como de trayectorias escolares, los cuales permitirían detectar a los alumnos con alguna discapacidad.

La investigación se justifica porque permite atender una de las recomendaciones emitidas por parte de organismos internacionales y nacionales, en cuanto a grupos vulnerables, entre ellos los estudiantes con discapacidad (visual, auditiva, motriz, intelectual, psíquica); a nivel internacional, están la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006), la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017); La UNESCO (2017) es la única organización del sistema de las Naciones Unidas que dispone de un mandato en el cual se mencionan todos los aspectos en cuanto al ámbito educativo. Dentro de sus funciones comprende el desarrollo de la educación iniciando por el nivel preescolar hasta nivel superior.

Es necesario considerar, la transición que denotan las políticas públicas de la educación especial a la inclusión educativa desde: la (ONU) (2006), El Banco Mundial, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, para transitar del enfoque médico rehabilitador, que trata por separado al alumnado con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y sus familias. Al paradigma social del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), en el aprendizaje colaborativo, donde la comunidad educativa se impulsa hacia arriba con planeación, metodología, materiales curriculares y evaluación diversificada; a nivel nacional, se encuentran la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016), el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2019) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2019); también estudiosos en la temática, entre ellos, García-Alandete (2016), Cohen (2015), Acle

Tomasini (2012) y Rutter (2007), hacen referencia que es pertinente brindar información, asesoría a la planta docente sobre educación inclusiva, discapacidad y resiliencia.

1.2 Objetivo

Analizar las experiencias de resiliencia por los profesores de la UATSCDH-UAT al desarrollar su práctica docente con estudiantes que presentan alguna discapacidad y las repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, logro de los aprendizajes esperados y cumplimiento al perfil de egreso profesional en el marco de la educación inclusiva en la educación superior mexicana.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las experiencias de resiliencia por los maestros de la UATSCDH-UAT al llevar a cabo su labor docente con alumnos que cuentan con distintas discapacidades y sus repercusiones en los procesos de formación, en el logro de los aprendizajes esperados y el cumplimiento al perfil de egreso profesional? y ¿qué tipo de obstáculos o limitaciones han superado los profesores en la atención a esta población de estudiantes y qué acciones han implementado para favorecer los procesos de mejora continua?

Capítulo II. Caso de estudio.

En este apartado se muestra el entorno sobre el cual se desarrolla el trabajo de investigación vinculado a la resiliencia que viven los profesores al momento de emplear su práctica docente con estudiantes que presentan alguna discapacidad en el caso de estudio de una universidad pública estatal ubicada en el noreste de México, cuyas características la hacen ser una organización que pretende impulsar las políticas internacionales sobre educación inclusiva, pero dichas iniciativas se enfrentan a un contexto que tiene limitaciones, por ejemplo: políticas institucionales de atención a la diversidad, perfil docente adecuado a las necesidades de los estudiantes.

2.1 El escenario de la educación inclusiva desde una mirada internacional.

La UNESCO (2018), en la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, en Argentina, menciona que las Instituciones de Educación Superior (IES) en sus políticas deben garantizar los derechos de los grupos vulnerables para promover la diversidad cultural y la interculturalidad en forma equitativa; por ejemplo, los discriminados por raza, etnicidad, género, discapacidad, religión; señala que es necesario transformarlas para que sean pertinentes social y culturalmente; además, recomienda que se destinen recursos financieros y se impulse la investigación y la docencia para lograr este fin, todo esto con el afán de lograr una inclusión general.

La UNESCO (2017) en su definición acerca de la educación inclusiva lo menciona como un proceso inclinado a satisfacer la diversidad de los estudiantes, de manera especial a quienes presentan alguna discapacidad para de esta manera reducir la exclusión en el ámbito de educación.

También la UNESCO (2017), indica que es importante la incorporación de políticas de inclusión y equidad en las instituciones de educación, lo cual implica recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre barreras al acceso a la educación, participación y logros de los estudiantes vulnerables, en este caso; las opiniones de las experiencias de los profesores se convierten en una fuente de datos para que los sistemas educativos se vuelvan más inclusivos y equitativos, ya que ellos tienen el contacto y convivencia con las personas con discapacidad, en los planteles educativos.

El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) fue creado por la Conferencia General de la UNESCO en 1997, es el único instituto especializado del sistema de Naciones Unidas que tiene como objetivo aportar a mejorar al nivel educativo superior. Para este organismo Latinoamericano, la inclusión es, sin duda, uno de los grandes retos de la educación superior, esta temática tiene tal relevancia y son tan diversas sus aristas. Los objetivos del IESALC son contribuir a la reflexión a escala regional sobre las políticas públicas y los mecanismos que contribuyen a la mejora de la calidad y de la equidad de la educación superior, promover un mayor alcance de las políticas públicas y de los mecanismos de todo tipo para apoyar financieramente a los estudiantes de educación superior.

Con base en lo anterior, se puede percibir que la resiliencia educacional en el campo de la educación inclusiva y la discapacidad, es tema importante dentro de los planteles de educación superior, porque no solo se aplica como derecho si no que es una manera de protección a los alumnos con discapacidad; a esto se le llama, según Rutter (2007), mecanismos resilientes, los cuales se refieren tanto a los medios ambientales y a la forma de adaptación de las personas con mayor vulnerabilidad.

2.2 La Universidad Autónoma de Tamaulipas

2.2.1 Origen, desarrollo y oferta educativa.

Este apartado es construido a partir de los planteamientos de Zorrilla, J. F. (1993) en su libro *Reseña histórica de la Universidad Autónoma de Tamaulipas 1956-1993*. Durante la rectoría del Lic. Natividad Garza Leal y el gobierno estatal del Lic. Praxedis Balboa Gojon, en 1964 se dictó la Ley Orgánica de la Universidad para otorgarles a los consejos locales, el derecho de presentar a la asamblea presupuestos de los gastos y modificar la estructura del patronato, al cual se le dio rapidez instituyendo un consejo ejecutivo, el cual organizó una intensa campaña para recabar fondos.

Un fuerte grupo de estudiantes iniciaron un movimiento en 1967 lo cual terminó con la promulgación de los Decretos 145 y 146, se reformaron las leyes brindando autonomía e instituyendo al igual que en la Universidad Autónoma de México, una junta de gobierno integrada por once miembros con facultades directivas; la universidad estaba integrada por diez facultades, seis escuelas, cinco preparatorias, un instituto y un departamento. Actualmente la rige el Estatuto Orgánico de 1972, reconociendo como autoridades a la

Asamblea, el rector, la Secretaría General, consejos de facultades o escuelas, directores, jefes de departamento, junta permanente y patronato Zorrilla, J. F. (1993).

2.2.2 Políticas institucionales de atención a la diversidad y práctica docente inclusiva.

A continuación, se presenta información por parte de cinco periodos rectorales. Tabla 1

Plan de Desarrollo Institucional	LINEAS DE ACCION	POLITICAS INSTITUCIONALES	OBJETIVO
Plan de Desarrollo Institucional 2022-2025 Guillermo Mendoza Cavazos	Eje 4. Cobertura y atención de la demanda con equidad e inclusión. Estudiantes y egresados competitivos calidad del personal académico programas educativos de calidad cobertura y atención de la demanda con equidad e inclusión.	Asegurar que todos los estudiantes de la Universidad tengan igualdad de oportunidades de acceso y uso de la infraestructura y el equipamiento de la institución como un elemento fundamental en el propósito de promover una formación integral y lograr la equidad educativa. Impulsar una oferta educativa pertinente, regionalizada y de buena calidad, en los tipos y niveles que ofrece la Universidad, que propicie la inclusión social.	Objetivo: - Ampliar la cobertura y matrícula con equidad e inclusión. - Diseñar y establecer esquemas que propicien la inclusión y equidad de la educación en la Universidad.
Plan de Desarrollo Institucional	LINEAS DE ACCION	POLITICAS INSTITUCIONALES	OBJETIVO
Plan de Desarrollo Institucional 2018-2021 José Andrés Suárez Fernández	Eje estratégico 4. Cobertura con equidad.	-Consolidación e implementación de un modelo educativo flexible e innovador con soporte en la tecnología, que favorezca un mejor desarrollo cognitivo e integral de los estudiantes. -Regionalización de la oferta educativa pertinente y de calidad en las modalidades escolarizada y no escolarizada, en las distintas áreas de formación del conocimiento, acorde con las demandas establecidas por el sector social y productivo y en respuesta a los requerimientos del desarrollo económico de cada región del estado. -Fortalecimiento de la formación profesional e integral del estudiante y su acompañamiento durante su ingreso, permanencia y egreso de la Universidad	Contribuir al incremento de la cobertura y absorción educativa en el estado con equidad, a partir de una oferta formativa equilibrada en las regiones por áreas de conocimiento.

Plan de Desarrollo Institucional	LINEAS DE ACCION	POLITICAS INSTITUCIONALES	OBJETIVO
Plan de Desarrollo Institucional UAT 2014-2017 Enrique C. Etienne Pérez del Río	4.4.3.- Inclusión y equidad	<p>-Desarrollar capacidades en docentes y directivos para favorecer su inclusión en los programas educativos que ofrecen las unidades académicas, facultades, escuelas, centros e institutos de la universidad.</p> <p>-Diseñar materiales educativos y estrategias metodológicas apropiados para la atención de estudiantes con diversos tipos de discapacidad o con problemas de aprendizaje.</p> <p>-Elaborar un programa de apoyos compensatorios (becas, alimentación, transporte, materiales educativos), para estudiantes de escasos recursos y grupos vulnerables, tales como madres solteras, adultos mayores y con capacidades diferentes.</p> <p>-Promover la equidad de género en la comunidad universitaria y establecer criterios de paridad en el acceso y participación de la mujer en la vida universitaria.</p>	Objetivo 3. Pretende mejorar la cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa. Las estrategias están orientadas a mejorar la planeación y organización del Sistema Educativo Nacional; prevenir y disminuir el abandono escolar en el nivel medio superior y superior, impulsar la educación intercultural e incorporar a personas con discapacidad, aptitudes sobresalientes y adultas, así como la eliminación de barreras de acceso y permanencia de grupos vulnerables.
Plan de Desarrollo Institucional	LINEAS DE ACCION	POLITICAS INSTITUCIONALES	OBJETIVO
Plan de Desarrollo Institucional 2010-2013 José Ma. Leal Gutiérrez	Eje estratégico 4. Oferta y cobertura educativa	-Los programas educativos de licenciatura deberán fundamentar su apertura con estudios de factibilidad, someterse a procesos externos de evaluación, estar vinculados a las necesidades del estado y, además, utilizar las nuevas tecnologías para ampliar su cobertura, con un sentido de equidad.	Atender la demanda social de educación superior a través de programas académicos pertinentes, innovadores y de buena calidad, en las modalidades presencial, abierta y distancia.
Plan de Desarrollo Institucional	LINEAS DE ACCION	POLITICAS INSTITUCIONALES	OBJETIVO
Plan de Desarrollo Institucional 2006-2009 José Ma. Leal Gutiérrez	Eje estratégico 4. Oferta y cobertura educativa	-Los programas educativos de licenciatura deberán fundamentar su apertura con estudios de factibilidad, someterse a procesos externos de evaluación, estar vinculados a las necesidades del estado y, además, utilizar las nuevas tecnologías para ampliar su cobertura, con un sentido de equidad.	Atender la demanda social de educación superior a través de programas académicos pertinentes, innovadores y de buena calidad, en las modalidades presencial, abierta y distancia.

Elaboración propia, 2022.

A partir de lo anterior se deduce que las políticas institucionales de la UAT orientadas a promover una práctica docente inclusiva en atención a la diversidad de condiciones y características de los estudiantes, incluidos aquellos que presentan alguna discapacidad, son abordadas de manera implícita tal vez en el concepto de equidad por parte de los periodos rectorales 2006-2009,2010-2013, en el periodo 2014-2017 si se maneja como inclusión e integra el desarrollo de la práctica docente, en el siguiente rectorado 2018-2021 lo maneja como cobertura con equidad y en el actual periodo rectoral 2022-2025 se le conoce como Cobertura y atención de la demanda con equidad e inclusión.

2.2.3 La educación inclusiva y discapacidad en la UAT.

Actualmente la universidad tiene registrados a 95 estudiantes con discapacidad, el censo es para detectar y atender a aquellos que no se han acercado al programa de apoyo para estos alumnos CODIS-UAT (2019). En cuanto a cursos y capacitación las herramientas institucionales que ofrece la UAT para que los profesores puedan desarrollar su práctica docente inclusiva y en atención a estudiantes con alguna discapacidad, son cursos de señas y curso llamado “ponte mis zapatos” cabe mencionar que la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), cuenta con la Coordinación para la Atención de Personas con discapacidad (CODIS), la cual tiene como objetivo permitir que las personas con discapacidad puedan sentirse en una real convivencia, para que puedan cumplir sus sueños en todos los ámbitos.

La UAT, a través de CODIS, busca ser referente en la sociedad, así como también ser una dependencia consolidada y reconocida como proveedora de herramientas integrales que promueva la participación de los universitarios, con alto grado de pertinencia,

responsabilidad y competitividad a su entorno logrando ser una institución resiliente e incluyente (CODIS-UAT, 2019). Según cifras dadas por personal de CODIS-UAT, mencionan que atienden a más 100 estudiantes con discapacidad en Tamaulipas. Por medio de los programas que impulsa la UAT, a través de la Dirección de Participación Estudiantil, se encarga de trabajar con este tipo de alumnos, brindando apoyos económicos, así como cursos, los cuales involucran tanto a estudiantes con discapacidad como alumnos que no muestran ninguna discapacidad; hoy en día se brinda apoyo a 105 estudiantes en el Estado. (CODIS-UAT, 2019).

CODIS-UAT (2019), define la discapacidad como deficiencia presentada de manera física o psíquica, logrando promover la cultura de sensibilización, apoyo e inclusión para las personas con discapacidad. Con base en lo anterior, se observa que la UAT busca brindar servicios a los alumnos con discapacidad que forman parte de la matrícula, así como para los que están próximos a integrarse; por ello, es importante contar con una infraestructura adecuada y servicios de calidad, que brinden herramientas teóricas, apoyándose en la educación inclusiva, la discapacidad, la resiliencia, en particular, la resiliencia educacional.

Ésta dirección universitaria se ha enfocado desde su origen sólo a atender a la población estudiantil que presenta o no discapacidad para concientizar a los alumnos acerca de la necesidad de compartir e interactuar con todos los estudiantes para generar los aprendizajes esperados y brindar una educación con equidad, y han dejado fuera la parte de la sensibilización, concientización y capacitación de los profesores para que lleven a cabo una práctica docente inclusiva que brinde una educación pertinente a los alumnos con alguna discapacidad, lo cual es pertinente que se realice.

2.3 La UATSCDH

2.3.1 Conformación, consolidación y servicios educativos.

De acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional 2021-2024, la Escuela de Trabajo Social hoy Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano (UATSCDH) nace al seno de la Universidad de Tamaulipas el 20 de septiembre de 1957.

Durante la dirección de Yoliria Macarena Joch González en julio de 1977, por acuerdo de la Honorable Asamblea Universitaria, la Escuela de Trabajo Social obtiene el grado de Facultad con la creación de la Licenciatura en Trabajo Social y se establece el Plan Curricular de cuatro semestres más de estudios después de la carrera técnica egresando la primera generación en junio de 1977. El 6 de junio de 1986 se crea el Gabinete de Trabajo Social Escolar conformado por profesionales de distintas disciplinas para implementar un diagnóstico socioeducativo integral en apoyo a los estudiantes de la institución, así como a la población abierta. El Plan de Estudios vigente desde 1973 se modifica en 1989 con un re conceptualización del Trabajo Social, a fin de abordar con nueva metodología y modelos de intervención la problemática social.

Posteriormente en 1998 al establecerse la Licenciatura en Psicología en 1997, la Facultad de Trabajo Social se convierte en Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano. Y en octubre de 1996 inicia la Maestría en Psicología del Trabajo cuya primera generación egresa en diciembre de 1998. La consolidación y proyección del nivel de Posgrado es otro de los avances ya que las maestrías en Psicología del Trabajo, Trabajo Social y Tanatología recibieron un fuerte impulso, mejorando de manera significativa la eficiencia terminal.

La licenciatura en Trabajo Social fue evaluada por la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A. C. (ACCECISO), logrando su acreditación el 14 de noviembre de 2006. La licenciatura en Psicología fue evaluada por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), acreditándose el 24 de abril de 2007. El 19 de enero de 2009 inicia sus actividades la Licenciatura en Nutrición. En este año se incursiona en el Examen General para el egreso de licenciatura en Trabajo Social.

En septiembre de 2011 se lleva a cabo la evaluación de seguimiento para la Reacreditación de la Licenciatura en Trabajo Social ACCESISO, A.C., obteniéndola de 2012 a 2017. De igual forma para la Licenciatura de Psicología por el CNEIP, A.C. En este periodo la Unidad Académica logró 104 convenios firmados con diversas instituciones para el desarrollo de sus prácticas profesionales y servicio social.

En 2012 el Posgrado en Psicología Clínica y de la Salud se somete al segundo proceso de evaluación en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) obteniendo dictamen con una vigencia de 2 años 2012-2014. En el mismo año de 2014 se logra la Acreditación Internacional de la Licenciatura en Trabajo Social y la Licenciatura en Psicología por la Red Internacional de Evaluadores S.C.

El 18 de septiembre de 2014 se firma convenio de colaboración de la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior de Trabajo Social (RENIESTS) en la que participan 33 instituciones públicas y privadas de México y cuyo fin es tener mayor incidencia en los organismos de desarrollo social del país con un mejor posicionamiento de los profesionales en el mercado de trabajo.

Enseguida se presentan las políticas institucionales de esta DES que buscan brindar una educación de calidad sustentada en una práctica docente inclusiva.

2.3.2 Políticas institucionales de la UATSCDH en atención a la diversidad y práctica docente inclusiva.

En PDI 2021-2024, en cuanto a los profesores la UATSCDH-UAT marca en su eje estratégico: Docencia y Formación Integral, como objetivo: Consolidar la acreditación y certificación nacional e internacional de los Programas Educativos de Licenciatura y Posgrado con visión integral, inclusiva y de vanguardia.

Acerca de los alumnos la UATSCDH-UAT señala en su eje estratégico: Igualdad de Género e Inclusión como objetivo: Aplicar políticas en materia de igualdad de género, inclusión y derechos humanos, mediante las modificaciones institucionales necesarias para generar cambios estructurales en la DES.

En su línea de acción: Instalación de la comisión interna de igualdad de Género y de No Discriminación: Promover una guía de recomendaciones y buenas prácticas que contribuyan a prevenir la violencia de género y la no discriminación en las Relaciones en la unidad Académica. Instrumentar campañas permanentes para promover los valores Universitarios los Derechos humanos, inclusión, igualdad y la erradicación de la violencia de género. Cabe señalar que en dicha unidad académica según el reporte de alumnos con alguna discapacidad a través del SIIA en el 2020 se tiene la cantidad de 106 de los cuales 1 es discapacidad auditiva, 13 física-motriz, 4 intelectual, 2 lenguaje, 4 neuromotora, 2 psicosocial y 80 visual. Véase anexo E.

En el próximo capítulo se aborda en el marco teórico, la Educación Inclusiva, la Discapacidad, la Resiliencia y la Resiliencia Educacional; temas que permiten establecer los fundamentos teóricos de la presente investigación.

Capítulo III. Marco teórico

En el presente capítulo se aborda la Educación Inclusiva, la Discapacidad, la Resiliencia y la Resiliencia Educacional. En la Educación Inclusiva, se menciona la definición, los antecedentes, las corrientes, los componentes y los modelos. En la Discapacidad, se hace referencia a la definición, la tipología, los estudios y la pertinencia. En la Resiliencia, se alude a la definición, los antecedentes, las generaciones, las corrientes, los componentes, los modelos y las teorías; por último, se señala a la Resiliencia Educacional: la definición, los antecedentes, las corrientes, los componentes y los modelos.

3.1. Educación Inclusiva.

3.1.1. Definición.

La UNESCO (2017), Menciona en su documento conceptual a la educación inclusiva como el proceso de detectar y dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes con mayor énfasis a los que presentan alguna discapacidad.

La Secretaria de educación Pública SEP (2012), cita que la educación inclusiva surge del respetar la dignidad humana y de la valoración a la diversidad, lo que conlleva a eliminar o minimizar las barreras que afecten el desarrollo o aprendizaje en la comunidad estudiantil.

Así también algunos autores, como Escribano y Martínez (2013), señalan que la educación inclusiva parte de la diversidad y de la diferencia, que es un reto porque hace posible que la persona se potencialice, transforme su realidad y se proteja contra la exclusión; hacen referencia que la educación inclusiva se asienta en los valores de la equidad y de la Justicia.

Derivado de las conceptualizaciones anteriores, se sostiene que tanto los organismos, como los autores coinciden en que la educación inclusiva es un proceso que permite atender la diversidad de las necesidades, por lo tanto, se puede definir a la educación inclusiva como una estrategia universal.

3.1.2. Componentes.

Según Booth, Anscow (2015) y Ainscow (2001), los componentes más importantes que pueden definir la inclusión en educación son los siguientes: el proceso, la participación, los grupos o personas con riesgo de exclusión.

La inclusión es un proceso, un plan abierto que pretende de diversas formas dar respuesta a la diversidad. se trata de un camino que emprenden las escuelas con el fin de conseguir progresivamente que todos sus miembros se sientan parte integrante del centro, aceptados e incluidos Booth, Anscow (2015) y Ainscow (2001).

La inclusión lleva implícita la idea de participación, el primer paso es reconocer el derecho de cualquier alumno a pertenecer a un centro escolar ordinario, pero esto no basta, lo fundamental de la inclusión es el cambio progresivo de la organización del centro y del currículo, para poder conseguir aumentar la participación de todos los miembros de la

escuela; la inclusión brinda una atención especial a los colectivos o personas concretas con mayor riesgo de exclusión, lo que incluye a los alumnos que presentan alguna discapacidad Booth, Anscow (2015) y Ainscow (2001).

3.1.3. Modelos.

Según el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CNDIPD) (2016), la educación inclusiva pretende atender las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, con mayor interés a quienes son vulnerables a la exclusión social. Es considerada como un proceso que atiende a las diversas necesidades en cuanto a la discapacidad.

El CNDIPD (2016), menciona que el Método Montessori desarrolla una nueva manera de enseñanza, como descubrir y ayudar a alcanzar al niño su potencial como ser humano, a través de los sentidos mejorando el aprendizaje al llegar a la edad joven y adultez, en un ambiente preparado y utilizando la observación científica de un profesor capacitado. En este sentido el niño avanza a su propio ritmo, al igual que los jóvenes y adultos este método utiliza mucho la educación sensorial, refinamiento de los cinco sentidos: vista, sonido, tacto, olor y gusto. (Ver anexo F)

Con base en lo anterior, se desprende que de la educación inclusiva se deriva la discapacidad; la cual permite comprender problemas y necesidades que se le presentan en su impartición de cátedra a la planta docente de universidades públicas, entre ellas la de la UAT, con alumnos con discapacidad.

3.2. Discapacidad en el ámbito educativo

3.2.1. Definición.

De acuerdo con la ONU (2008), en la época actual se reconoce que la Discapacidad no solo es cuestión física, sino que resulta de las deficiencias y las barreras que se derivan de las actitudes y del entorno que los rodea, limitando de esta forma su participación en la sociedad.

Para la OMS (2011), la discapacidad abarca tres categorías de los problemas del funcionamiento humano: el primero; las deficiencias que son alteraciones en la estructura corporal; el segundo, las dificultades para realizar actividades; por último, las restricciones para colaborar en cualquier ámbito de la vida. Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática INEGI (2000), la discapacidad se refiere a la consecuencia de la deficiencia en la persona afectada.

Cohen (2015), menciona que para ayudar a las familias a adaptarse cuando se tiene un hijo con discapacidad es necesario aportar una perspectiva amplia, que brinde el apoyo a cuanto a maneras de trabajar donde se resalten cada una de las fortalezas o habilidades de la familia. Autores como Cohen (2015) y Walsh (2004), concuerdan en que la discapacidad es un suceso que aqueja a todos los miembros que constituyen la familia y que dependerá de su adaptación para lograr un buen bienestar.

De esta manera, se puede apreciar que el concepto de discapacidad ha evolucionado, porque no solo se relaciona con las funciones corporales, sino que se trata de la interacción con el ambiente, mejor dicho, con la oportunidad que tienen las personas con discapacidad para participar en la sociedad.

3.2.2 Tipología.

El INEGI (2019) menciona las siguientes formas de discapacidad:

Discapacidad motora:	Es un término global que hace referencia a las deficiencias en las funciones y estructuras corporales de los sistemas osteoarticular y neuro-musculotendinoso.
Discapacidad sensorial auditiva:	Se considera a las deficiencias en las funciones y estructuras corporales del sistema auditivo asociado a otras funciones y/o estructuras corporales deficientes, y a las limitaciones que presente el individuo al realizar una tarea o acción en un contexto/entorno normalizado, tomado como parámetro su capacidad o habilidad real.
Discapacidad sensorial visual:	Hace referencia a las deficiencias en las funciones visuales y estructuras corporales del ojo y/o sistema nervioso.
Discapacidad visceral:	Son las deficiencias en las funciones y estructuras corporales de los sistemas cardiovascular, hematológico, inmunológico, respiratorio, digestivo, metabólico, endocrino y genitourinarias.
Discapacidad mental:	Son las carencias en las funciones mentales y estructuras del sistema nervioso.

Elaboración propia a partir de INEGI (2019)

Según INEGI (2018) la clasificación de la estructura del tipo de discapacidad, está organizada en cuatro niveles:

Nivel 1: Discapacidades sensoriales.

Nivel 2: Discapacidades motrices.

Nivel 3: Discapacidades mentales.

Nivel 4: Discapacidades múltiples y otras.

En esta línea de pensamiento, es oportuno señalar que los anteriores niveles dan lugar a los tipos de clasificación de la discapacidad en México. (Ver anexo G)

Comparando los tipos de discapacidad entre Argentina y México (Ver anexo G), se puede observar que la Administración Pública del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Argentina (2021) manejan los conceptos de manera muy concreta; cabe mencionar que dicho documento no ha tenido ningún cambio significativo desde el año 2000. En lo que respecta a México, el INEGI (2018) da una mayor apertura para incluir todas las discapacidades encontradas; dicho organismo realiza un censo de manera permanente en el país.

3.2.3. Estudios.

En este apartado, se realiza el estudio del arte, en donde se describen algunas investigaciones que se analizaron; todas ellas referente a Educación Inclusiva, Discapacidad, Resiliencia y Resiliencia Educacional.

- Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas (2013), realizaron en Chile el estudio “*La inclusión en la Educación Superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad*”. En dicha investigación se observa la problemática de desconocer las percepciones de los estudiantes con discapacidad acerca del proceso de inclusión en las universidades; ya que a si bien es cierto que existen algunos programas que ofrecen apoyos a los estudiantes discapacitados en Chile, éstos tienden a ser muy generales y se desconoce cómo se están llevando a cabo.

Los objetivos de la investigación de Salinas et al. (2013) fueron: indagar los significados que tienen los estudiantes con discapacidad, respecto de sus experiencias en la educación superior y determinar las principales condiciones que facilitan y obstaculizan el proceso de inclusión en contexto de este nivel educativo. La metodología que se utilizó fue con enfoque cualitativo, basado en la teoría fundamentada. Para la selección de los participantes se llevó a cabo un muestreo teórico, los instrumentos que se utilizaron fueron entrevistas semiestructuradas abordando los temas de inclusión, discapacidad, educación, expectativas, apoyos y temores.

Para la realización del estudio, se llevó a cabo el procedimiento en dos etapas; en la primera, se buscó bibliografía para la elaboración del guion de la entrevista; en la segunda, se les invitó a los estudiantes por medio de correo electrónico llevar a cabo la entrevista.

El tamaño de la muestra fue definido por la saturación teórica de las categorías, con la participación de catorce estudiantes discapacitados, de dos universidades ubicadas en Santiago de Chile; de los cuales se menciona: cinco con discapacidad visual, cuatro con discapacidad auditiva y cinco con discapacidad motriz.

El análisis de los datos se llevó a cabo por medio de la codificación abierta, axial y selectiva; los resultados se mostraron en dos niveles.

En el análisis descriptivo se pueden destacar cuatro elementos que son fundamentales: los aspectos personales, sociales, educativos e institucionales; dentro del análisis relacional se desprenden factores internos como el desempeño y capacidad que favorecieron su participación; factores externos ambientales facilitadores, como las influencias sociales significativas de la familia y de la misma institución, y uno de los más importantes, el desconocimiento por parte de los docentes y la falta de formación y capacitación acerca de la discapacidad, la inclusión y las adaptaciones curriculares en las universidades.

De esta forma, los autores concluyen que es importante establecer normativas y un programa de inclusión para personas discapacitadas, para de este modo favorecer su participación en el proceso enseñanza, aprendizaje y hacen la recomendación que las instituciones de Educación Superior continúen asumiendo mayor compromiso relacionado con la discapacidad e inclusión.

- Palma, Soto, Barría, Lucero, Mella, Santana y Seguel (2016), efectuaron en Chile La investigación “*Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes*”; dicha investigación, es realizada a través de la necesidad de conocer desde la perspectiva de los propios actores aspectos de la experiencia vivida en el proceso de inserción en el ámbito de la educación superior en la Universidad de Magallanes, esto desde los modelos ecológicos de la terapia ocupacional y la teoría de la construcción social.

Los objetivos expuestos fueron: a) Identificar los principales elementos, presentes y ausentes en el proceso de inclusión, a partir de las experiencias de los estudiantes de la Universidad de Magallanes. b) Aportar a las políticas de inclusión de la Universidad de Magallanes. La metodología que se utilizó fue con enfoque cualitativo en la teoría fundamentada. Los instrumentos que se utilizaron fueron las entrevistas semi-estructuradas, abordando los temas de barreras, resiliencia, discriminación, ocupación y proyectos personales.

El diseño de esta investigación es de tipo exploratorio. El tamaño de la muestra fue definido por la saturación teórica de las categorías. El análisis de los datos se llevó a cabo por medio de la codificación actitudes de discriminación y prejuicios, actitud sobreprotectora de la familia.

En el análisis descriptivo se puede destacar principalmente el papel que ocupa la familia del discapacitado, ya que puede ser el mejor ánimo para él o ella o puede ser una barrera cuando se trata de sobreprotección o no dejarlo desarrollar sus actividades, los autores comentan principalmente la infraestructura de una institución puede ser una

limitante a la educación, desarrollo e inclusión de los alumnos con alguna discapacidad, a la par refieren la falta de recursos bibliográficos digitales y de metodologías inclusivas para la docencia, por tal motivo puede existir la limitante para el desarrollo académico de los estudiantes discapacitados.

Lo más importante que resulta en esta investigación, es que busca dar respuesta a necesidades tanto arquitectónicas, digitales y de apoyo individual al estudiante.

- Lozada García, Martínez Basurto y Aclé Tomasini (2012), llevaron a cabo en Iztapalapa, Distrito Federal, México, el estudio “*Escala de comportamientos resilientes para profesores*”, investigación realizada por la necesidad de observar que el sistema educativo mexicano es uno de los más complejos y de mayores proporciones en el mundo, por ello para los docentes desarrollar comportamientos resilientes implica orientarse a la búsqueda de mejores formas para enfrentar las difíciles situaciones dentro del aula. El objetivo expuesto fue: identificar las estrategias usadas por los docentes para construir su resiliencia personal.

La metodología que se utilizó fue con enfoque tipo exploratorio y descriptivo, desarrollándose en tres etapas: 1) consistió en la aplicación y análisis de contenido de una entrevista estructurada a 18 profesores de una primaria, 2) se llevó a cabo la aplicación de un cuestionario abierto con las mismas preguntas de la primer aplicación a 27 profesores y directivos de nivel preescolar y la 3) fue en el diseño aplicación y validación de una escala tipo kert en la cual el objetivo fue identificar factores de resiliencia en profesores de primaria.

El tamaño de la muestra fue definido por la saturación teórica de las categorías, primera fase: 18 docentes, 15 femeninas y 3 masculinos con el promedio de edad de 37 años y de antigüedad 17 años. Segunda fase: 27 profesores y directivos con el 4% hombres y 96% mujeres con un promedio de edad de 35 años y antigüedad 11 años. Y finalmente en la tercera fase participaron 209 docentes, 25% sexo masculino y 74% femenino en un rango de edad de 41 años y antigüedad 18 años.

El análisis de los datos se llevó a cabo por medio de herramientas necesarias en las tres fases, en la fase 1: la guía de entrevista para profesores, fase 2: la misma guía de la primera etapa, pero con formato de cuestionario abierto y en fase 3: se utilizó la escala de características resilientes para profesores. En el análisis descriptivo los autores mencionan que los docentes con características y comportamientos resilientes podrán seguir construyendo su propia resiliencia, pero con ello lograrán promover en sus alumnos conductas resilientes. Los resultados de la escala arrojan que los profesores al sentirse confiados, seguros y comprometidos son capaces de reconocer sus fortalezas y debilidades, asumiendo sus responsabilidades.

- Acle Tomassini, Roque, Zacatelco, Lozada García y Martínez Basurto (2012), realizaron en Iztapalapa, Distrito Federal, México, la investigación “*Condiciones personales asociadas al riesgo/resiliencia en educación especial*”, a través de la necesidad que surge al hacer una revisión de las estadísticas proporcionadas por la secretaria de educación pública de 1999 a 2006 en referencia a la atención brindada por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en primaria, donde llama la atención el incremento de las discapacidades.

Los objetivos expuestos fueron: presentar un modelo de evaluación utilizado con tres generaciones de niños que iniciaban su primer ciclo escolar con un enfoque ecológico, que permitiera determinar las condiciones personales de los alumnos con discapacidad en su interrelación con los factores de riesgo y protección en los que se desarrollaban. La metodología que se utilizó fue un estudio mixto, con diseño transversal, descriptivo y de campo.

- Morales (2020), en su investigación “*Formación, práctica docente y política inclusiva en nivel primaria, regiones: frontera y centro de Tamaulipas*”, realizada en Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, establece como objetivo realizar un estudio mixto secuencial explicativo, en primera etapa cuantitativa, se exploró mediante una encuesta cómo influye la formación y práctica docente del profesorado de educación primaria y especial en la implementación de la política de inclusión educativa, tomando como muestra de estudio los municipios de región frontera y centro de Tamaulipas.

Tomando como base los resultados de la primera etapa, en la segunda etapa cualitativa, se generaron temas acerca de la caracterización de las prácticas docentes para la atención a la política inclusiva, con el empleo de la observación directa, diario de campo y grupos focales.

La presente investigación, responde a la revisión del estado del arte a nivel nacional e internacional, donde se observa diversidad de tendencias, temáticas y metodologías que van desde estudios para la percepción del profesorado hacia la inclusión, los materiales curriculares, adaptaciones metodológicas para atender la inclusión, formación docente para la inclusión, práctica docente inclusiva, estudios con profesorado de educación especial o de educación básica.

Concerniente a los instrumentos diseñados para la valoración de la política inclusiva, generados por los organismos internacionales como la OCDE, UNESCO, OEI, el Índice de Inclusión educativa por Booth y Ainscow (2015), que se elaboró el constructo para México en colaboración con la Universidad Autónoma de México, se integró las categorías indicadores y cuestionarios por dimensión, sin aplicarlos en algún centro educativo. Educar en la diversidad, guía para el profesorado para implementar la educación inclusiva con el auspicio de El Mercado Común del sur (MERCOSUR), Organización de Estados Americanos (OEA) y UNESCO, se implementó en algunos países de Latinoamérica como: Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, en cohorte longitudinal, sin llegar a México.

La Autoevaluación de Centros en España para la Atención a la Diversidad desde una perspectiva inclusiva: validaron con pilotaje y panel de expertos: cuatro ámbitos, veinte categorías, sesenta y tres indicadores, 576 indicadores, que se modificaron por el sistema de eliminación con los test clásicos de correlación Alpha de Cronbach, para reducir el instrumento donde participaron centros escolares primarios, sin aplicar dicha modificación en América Latina.

Se consideró la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula, (GEPIA) Formato de Observación y de Autoevaluación se creó en San Luis Potosí con el apoyo de Booth, en el referente del Índice de Inclusión, que hasta la fecha no se aplica en la entidad. Por lo anterior expuesto, los instrumentos antes mencionados, producto de la política inclusiva, avalados por organismos internacionales y la comunidad científica en la materia, se aplicaron en la presente investigación, con adecuaciones al contexto mexicano y tamaulipeco.

El tamaño de la muestra fue definido por la saturación teórica de las categorías, en tres generaciones, 1) generación 2003-2004. 103 alumnos, 4 madres de familia, 3 maestros y el director. 2 generación 2005-2006 2006 estudiantes, 3 docentes, 24 madres de algunos niños discapacitados y el director del plantel. 3 generación 2007-2008 102 alumnos y 5 maestros de la escuela.

El análisis de los datos se llevó a cabo por medio de: Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar, inventario de articulación, guías de entrevista a niños y a madres de familia, registros de observación y pláticas informales con los profesores y el director.

En el análisis descriptivo los autores mencionan que, para alcanzar los objetivos de la educación primaria, los niños deben desarrollar habilidades intelectuales, así como es necesario detectar desde un primer momento si existe alguna discapacidad en el alumno al momento de ingresar a la institución.

- Espinosa (2020), en su investigación efectuada en Ciudad Victoria Tamaulipas, México; *“Política de inclusión y equidad educativa en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Experiencias de estudiantes con discapacidad”*, realizada a través de la necesidad de ver las diferencias individuales de los estudiantes con discapacidad en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) no como problemas sino buscando enriquecer el aprendizaje de todo el sistema educativo, reconociendo los beneficios de la diversidad y aprendiendo a vivir con ellos.

Los objetivos expuestos fueron: 1) Construir narrativas de las experiencias de la vida escolar de estudiantes con discapacidad para detectar las barreras que impiden su inclusión en la UAT y la forma en que ellos las superan. 2) Descubrir las necesidades

de los estudiantes con discapacidad para lograr su inclusión plena en la UAT. 3) Inferir los elementos teóricos que permitan fundamentar un modelo educativo de inclusión y equidad en la UAT.

La metodología que se utilizó fue con enfoque cualitativo interactiva basada en estudio de casos con una perspectiva explicativa a través de la teoría fundamentada. El tamaño de la muestra fue definido por la saturación teórica de las categorías, fueron estudiantes con discapacidad de nivel licenciatura de inscritos en los periodos 2019-1 y 2019-3.

El análisis de los datos se llevó a cabo por medio de dos técnicas: 1) la observación participante y 2) la entrevista a profundidad. Se utilizó el método de la teoría fundamentada mediante la codificación, abierta, axial y selectiva.

En el análisis descriptivo se comenta que a partir del objetivo se detectaron barreras escolares, soportes para la inclusión y necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Los resultados arrojaron que existe asociación entre los sujetos de la investigación. Comenta que se requiere integrar variables relevantes, como la falta de conocimiento de la discapacidad, inclusión y equidad para fortalecer, fomentar y activar la inclusión y la equidad educativa.

- Garza (2016), en su investigación llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México, denominada “*Resiliencia en la Educación Superior para prevenir la deserción escolar en el primer año: caso Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades*”.

En lo que corresponde a la DES en la que se llevó a cabo la investigación (UAMCEH-UAT), la promoción de factores resilientes en los estudiantes de nuevo ingreso se justifica porque atiende algunas de las recomendaciones de los organismos evaluadores y acreditadores de los Programas Educativos que se ofertan en la DES, como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C (CIEES).

El objetivo expuesto fue: determinar si los estudiantes universitarios de nuevo ingreso que participen en proyectos para promover factores propios de la resiliencia, tales como: autoestima, habilidades para solucionar problemas, asertividad y sentido del humor, tenderán a tener menor deserción en el primer año escolar, que aquellos que no participen en los mismos.

La metodología que se utilizó fue con enfoque cuasi-experimental, cuantitativo, transversal, orientado a soluciones. Los resultados indican que los estudiantes que participen en proyectos en que se promuevan factores resilientes, es menos probable que deserten a aquellos que no participen.

La población con la que se trabajó fue con 89 estudiantes inscritos en el primer período escolar en la Licenciatura de Ciencias de la Educación con opción en Administración y Planeación Educativa (LCEAPE), correspondientes a la generación 2012-2016. Del 100 % de estudiantes objeto de estudio, 46% corresponden al grupo de tratamiento y 54 % al grupo control.

El análisis de los datos se llevó a cabo por medio de las entrevistas que se aplicaron a la población objeto de estudio, se analizó mediante el paquete SPSS-X versión 10.0, para ambos grupos de estudiantes: de tratamiento y de control.

En el análisis descriptivo el autor comenta que la hipótesis de trabajo se comprobó.

Comenta que la resiliencia representa un modelo emergente, que privilegia fortalezas y recursos de las personas, familias y comunidades; cada día adquiere mayor relevancia en diversos campos del conocimiento.

En conclusión, en seis de las investigaciones analizadas, los sujetos investigados son alumnos con discapacidad y una se refiere a estudiantes universitarios de nuevo ingreso, en riesgo de deserción escolar y la promoción de la resiliencia como estrategia socioeducativa; lo que provoca la falta de conocimiento acerca de la resiliencia, discapacidad e inclusión en la institución educativa. De las siete investigaciones, se observa que en tres se utilizó el enfoque cualitativo y una con enfoque cuantitativo; tres son con enfoque mixto; la mayoría se sustentan en la teoría fundamentada para explicar la situación acerca de la inclusión y después hacer la propuesta de una política de inclusión en el centro educativo. En los resultados de las investigaciones sobre la discapacidad, se encuentran semejanzas ya que en todas se mencionan limitantes o barreras tecnológicas, físicas, infraestructura, de actitud y curricular.

En esta línea de pensamiento, tomando en cuenta las investigaciones anteriores, este estudio comparte la búsqueda de una mejor inclusión para los alumnos con discapacidad, desde la educación inclusiva, la discapacidad, la resiliencia y la resiliencia educacional, al detectar las dificultades a las que se enfrenta el docente de universidades públicas al recibirlos dentro del aula.

3.2.4. Pertinencia.

La pertinencia social debe dar paso a la solución de necesidades (sentidas y/o detectadas) así como de problemas socioeducativos; por ello, se requiere ser pertinente, innovador y, por lo tanto, realizar mejoras en el contexto educativo. Al respecto, es oportuno señalar que la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) (2019), menciona las siguientes acciones a realizar en el Sistema Educativo Nacional. (Ver anexo J)

En el siguiente apartado, se aborda el tema de la resiliencia; que permite comprender como una persona con discapacidad, puede superar la adversidad; por ejemplo: Hoyt, Oustad y Guénard.

Hoyt: Persona con daño cerebral, que se convirtió en el primer cuadripléjico no hablante en graduarse de la Escuela de Educación de la Universidad de Boston, Estados Unidos; participó en más de mil carreras atléticas, incluyendo numerosos maratones y triatlones, empujado por su padre. (Hoyt y Yaeger, 2011)

Oustand: Explorador noruego que atravesó el Antártico a pie; esta persona indicaba que una de las condiciones de su éxito había sido fijarse cada día un objetivo realizable, a veces muy restringido, pero que lo conducía a una victoria cotidiana: a cada día su esfuerzo. (citado por Vanistendael y Lecomte, 2002).

Guernad: A los tres años su madre lo abandonó; a los cinco años de edad, su papá lo golpeó tan fuerte físicamente que le desfiguró su carita: a sus siete añitos, estuvo en un hospicio, donde sufrió maltrato institucional; a los doce, se fugó de un reformatorio, lo cual llevó a robar, a la pelea, a la violación y a la prostitución. Gracias al encuentro con

algunas personas con quienes estableció un fuerte vínculo afectivo y a su innata capacidad de superación, en la actualidad es una persona amorosa, cuidador de niños que sufrieron como él y autor de libros (Guénard, 2003).

En relación a las personas resilientes, como las que se mencionaron líneas arriba, Armas y Ruster (2009) señalan que son personas que han sabido manejar su liga de la vida con flexibilidad, aceptación, amor a sí mismas y hacia los hechos que hayan vivido. Estas personas normalmente tienen un alto grado de espiritualidad y resiliencia.

3.3. Resiliencia.

3.3.1. Definición.

Según Cohen (2015), la resiliencia es el diario vivir soportando y siendo positivos ante cualquier situación en la vida y con ella mejorando siempre para hacer frente a las adversidades. Para Luthar y Cicchetti (2000) y Werner (2010), al hablar de resiliencia comentan como concepto que son todos los momentos transcurridos en el individuo tomándolo para bien en cuanto a su desarrollo armónico a pesar de las situaciones que hayan pasado durante su niñez.

Garza (2016), menciona que la resiliencia cada día adquiere mayor relevancia en diversos campos disciplinares, entre ellos la educación; también indica que el Programa de las Naciones para el Desarrollo (PNUD) (2014) recomienda la promoción de la resiliencia en poblaciones que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. Garza (2016) hace hincapié en el interés por el enfoque de resiliencia en América Latina, en donde se ha acrecentado en las últimas décadas; representa una estrategia de intervención pertinente

para países como México, donde amplios sectores de la población se enfrentan a una multiplicidad de factores de riesgos como: la pobreza, violencia, baja calidad de la educación.

Cuando se habla de resiliencia, se habla de la capacidad de poder afrontar cualquier situación dentro de la vida cotidiana, pero la persona con discapacidad sabe desarrollar muy bien esto, ya que no solo se enfrenta a sus limitaciones, sino que está dentro de una sociedad que demanda trabajo y esfuerzo, entonces el discapacitado ofrece más porque sabe que solo así puede desarrollarse a lo cual se muestra fuerte, incapaz de renunciar, muestra su capacidad de resiliencia; es la persona más interesada en generar conciencia y que no se le vea con lastima.

Para Acle Tomassini (2012), la resiliencia corresponde, de manera aproximada, con el término entereza

Poletti y Dobbs (2005) hacen mención que la resiliencia consta de dos componentes y la definen de la siguiente manera: es la resistencia a la destrucción y la capacidad de construir.

Rutter (2007), por su parte, refiere que la resiliencia es un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que permiten el enfrentamiento exitoso a la adversidad.

Kotliarenco (1996) refiere que existen investigaciones donde se pueden observar factores que dan origen a la resiliencia; por ejemplo: Ayudar al niño haciendo que ayude a otros.

3.3.2. Antecedentes.

Aunque para los científicos de las ciencias humanas este sea un tema reciente, la resiliencia siempre ha existido.

La resiliencia en las personas y de los pueblos ha estado presente seguramente desde los orígenes de la especie humana, pero hasta los años ochenta se ha iniciado el análisis de manera científica (Vanistendael y Lecomte, 2002).

Wolin y Wolin (1993) utilizaron el concepto de mándala de la resiliencia para describir a las personas, quienes poseen esa fortaleza desde su interior.

Cyrułnick (2001) Se escapó de los campos de exterminio alemán mientras que su familia murió en la cámara de gas, este es un caso donde existe la resiliencia.

3.3.3. Generaciones.

Se considera pertinente hacer referencia a las generaciones de investigadores que se han abocado al estudio de la resiliencia, entre los cuales están, Aclé Tomassini (2012), González y Valdez (2012) y Puig y Rubio (2011).

Aclé Tomassini (2012), comenta que el estudio de la resiliencia permite evaluar los factores de riesgo y protectores que estén presentes en los niveles individual, familiar, escolar y social; al respecto, González y Valdez (2012) manifiestan que el estudio de la resiliencia, a nivel mundial, tiene una historia de alrededor de 50 años; indican que esto se hace cada vez más relevante debido a que plantea que los individuos pueden desarrollarse psicológicamente sanos y de forma constructiva, a pesar de la adversidad y el riesgo.

Puig y Rubio (2011), en esta línea de pensamiento, mencionan tres generaciones de investigadores de la resiliencia: la primera, corresponde a las décadas de los setenta y ochenta, la segunda a los noventa y la tercera que es a partir del año 2000 hasta nuestros días.

La primera generación: comienza a partir de los setenta, surgió junto con el concepto de resiliencia; hacen énfasis en la capacidad humana y en la interpretación pos-hoc (posterior). El interés era identificar los factores de riesgo y de protección (resilientes). Cabe hacer mención que a esta generación pertenecen Werner y Smith (1982), quienes realizaron un estudio longitudinal en Kauai, en Estados Unidos, el cual consistió, como ya se mencionó anteriormente, en identificar en un grupo de sujetos que vivían en condiciones de adversidad similares, aquellos factores que diferenciaban a quienes se adaptaban positivamente a la sociedad de aquellos sujetos que asumían conductas de riesgo.

La segunda generación: surge a mediados de los noventa; estos estudiosos expandieron el tema de resiliencia en dos aspectos: la noción de proceso, continúa interesada en la búsqueda de modelos que permitan promover resiliencia a nivel de programas sociales, hacen énfasis en la promoción, en el proceso y en el contexto social, así como en la búsqueda de factores protectores resilientes.

Para dicha generación de estudiosos, entre los desafíos a los que se enfrentan se encuentran los siguientes: identificar los procesos que están en la base de la adaptación resiliente y permitir el diseño de estrategias programáticas destinadas a promover la resiliencia y la calidad de vida; entre los aspectos que la caracterizan se pueden mencionar: su búsqueda de métodos de investigación que permitan reflejar el proceso de adaptación resiliente.

La tercera generación: Hace énfasis en el cambio de mirada, en la elaboración de modelos de aplicación, en la construcción de resiliencia y en los factores resilientes; también, en la creación de modelos de programas integrales, transdisciplinarios.

En relación a América Latina, se observa que a partir del año 2000 el interés por investigar la resiliencia se incrementó en Instituciones de Educación Superior en la mayoría de los países, principalmente en Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, Colombia, Costa Rica, México, Salvador. En el caso de México, se investiga la resiliencia en un gran número de instituciones educativas de nivel superior, entre las cuales se encuentran: la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Acevedo y Mondragón (2005), comentan que la investigación sobre la resiliencia actualmente está expandiendo sus fronteras a diferentes áreas, siendo una de las más importantes la educativa.

En la primera década del presente siglo, es oportuno que se han incrementado las publicaciones sobre esta cuestión debido al trabajo desarrollado por estudiosos como: Suárez Ojeda (2007), Melillo y Suárez Ojeda (2005), Santos (2004) y Kotliarenco (2001).

En lo que concierne a la década del 2010 al 2020, han escrito sobre la resiliencia en el ámbito de la educación, entre otros: Garza (2019), Cohen (2015), Acle Tomassini (2012), Acle Tomassini, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez (2012), Lozada, Martínez y Acle Tomassini (2012).

Por lo anterior, se puede afirmar que el interés por la resiliencia en el campo de la educación ha ido adquiriendo importancia en los países de América Latina.

3.3.4. Pilares de la resiliencia.

Entre otros, Acle Tomassini (2012), Cyrulnik (2001), Robles y Medina (2008), afirman que los pilares de la resiliencia, son aquellos atributos que aparecen con frecuencia en personas consideradas resilientes y que les ayudan no sólo en los tiempos difíciles sino también en el día a día; entre los pilares que los estudiosos mencionan con mayor frecuencia se encuentran los siguientes:

La independencia: Se refleja en la capacidad que tiene la persona para poder resolver situaciones y no “engancharse” con situaciones que no dependen de ella.

La capacidad de interacción: La habilidad para identificar buenos aliados y amigos con el fin de establecer un sistema social de apoyo.

La capacidad de iniciativa: Es la tendencia a aprender cosas nuevas, cuidar de uno mismo y lo que importa para estar en la mejor forma posible; es decir, realizar cualquier tipo de actividad que sume algo a la vida, como la práctica de deportes, trabajos voluntarios, comunitarios y hobbies.

La creatividad: No es solo el desarrollo de habilidades artísticas, es también la forma en cómo la persona soluciona los obstáculos de la vida diaria.

La ideología personal: Se trata de fortalecer valores propios y establecer juicios en forma independiente.

El sentido del humor: Contribuye a dar un toque divertido y positivo a cada día; también es útil para reconocer personas afines a ti.

La introspección: Es la capacidad de conocerse uno mismo, de relajarse y meditar, es la capacidad de conocer lo que pasa dentro de uno, pero también al alrededor; es fundamental para comprender las cualidades de uno, habilidades, posibilidades y las situaciones para adaptarse a ellas.

Ahora que ya se conocen los pilares de la resiliencia más citados por los estudiosos de la resiliencia, se puede dedicar tiempo para fortalecer los mismos; también para crear espacios que favorezcan el desarrollo humano, sobre todo de personas con discapacidad.

3.3.5. Corrientes.

Con base en los estudios de Garza (2016), Reyzábal y Sanz (2014), Gil (2012), Rousseau (2012), Puig y Rubio (2011) entre otros, se desprende que actualmente predominan en la resiliencia las siguientes corrientes: norteamericana, europea y latinoamericana.

Corriente norteamericana: entre los representantes se encuentran, por citar algunos, Werner (2010), Grotberg (2006) y Bonanno (2004); esta corriente es esencialmente conductista, pragmática y centrada en el individuo; el término de resiliencia que manejan es más limitado; hacen referencia exclusivamente al proceso de afrontamiento que permite a la persona enfrentada a la adversidad a mantenerse intacta; los estudiosos de esta corriente conciben la resiliencia como la capacidad de resistir o recuperarse de la adversidad sin sufrir trastorno alguno y manteniendo el equilibrio.

Corriente europea: Cyrulnik (2011), Rutter (2007) y Vanistendael (2004) son representantes de esta corriente de la resiliencia; se caracterizan porque emplean enfoques psicoanalíticos y un punto de vista ético; el concepto que maneja en esta corriente, la resiliencia implica no solamente una capacidad homeostática, sino también la presencia de un cambio positivo que conlleva un enriquecimiento en el desarrollo de la persona, respecto a la situación anterior al afrontamiento de la adversidad.

- **Corriente Latinoamericana:** Daverio (2007), Infante (2005), Rodríguez (2005), Suárez Ojeda (2005) y Kotliarenco (2001), son algunos de los representantes de la misma; una de sus características es que el concepto de resiliencia adquiere una dimensión comunitaria; la cual se expresa de dos maneras: 1) la resiliencia del individuo se construye en el seno de una comunidad; 2) Se considera la resiliencia en tanto un proceso grupal. Otra de las características de esta corriente de ha sido su tránsito de la infancia, hacia otras etapas de la vida; también hacia problemas específicos, por ejemplo: la población en condiciones de vulnerabilidad (grupos étnicos, personas con discapacidad, otros), la pobreza, la violencia (familiar, social, escolar).

3.3.6. Componentes.

Para estudiosos como Aclé Tomasini (2012), los componentes son: la manera de obtener una integridad bajo presión y la capacidad de construir una conducta vital y positiva en los momentos difíciles; al respecto Santos (2015) asume que los componentes de la resiliencia son: ser resistente en la adversidad, siendo positivo en todo momento.

En esta línea de pensamiento, Vanistendael (2004) distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción y la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles.

3.3.7. Teorías sobre resiliencia.

Henderson y Milstein (2010) ofrecen una perspectiva más positiva y certera para intervenir sobre los riesgos generalizados en la vida de los jóvenes expuestos a sufrir consecuencias negativas.

Kotliarenco, Caceres y Fontecilla (1997), mencionan que la resiliencia vista desde sus teorías, es explicada con bases sólidas, dirigidas a personas con optimismo que han estado o se encuentran en una situación de vulnerabilidad, en la cual se muestran más fuertes, y saben cómo superar este proceso o adaptarse de manera consiente y eficaz y como un constructo teórico que intenta dar cuenta de las situaciones de desarrollo saludable.

3.4 Resiliencia Educativa

3.4.1. Definición.

En el campo de la educación, especialistas como Henderson y Milstein (2010), han definido la resiliencia como: La capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito a la adversidad; por su parte, Villalobos y Castelán (2007) la entienden como la capacidad de resistir, el ejercicio de la fortaleza para afrontar la vida personal; para Brown, Caston y Bernard (2001), es el desarrollo de destrezas efectivas en la toma de decisiones en cada estudiante y la interrelación con la gente.

Es oportuno hacer mención que autores como Garza (2016) hacen referencia que en América Latina el concepto de la resiliencia, en el campo de la educación superior si bien se han incrementado, a partir del 2015, todavía son pocos los estudios que se han realizado.

3.4.2. Antecedentes.

González y Valdez (2012, pp. 61-79), mencionan que el estudio de la resiliencia, que a nivel mundial tiene una historia de alrededor de 50 años, como lo manifiesta “...se hace cada vez más relevante debido a que plantea que los individuos pueden desarrollarse psicológicamente sanos y de forma constructiva a pesar de la adversidad y el riesgo”, características de los tiempos modernos; Acle Tomassini (2012, p. 13), comenta al respecto que además el estudio de la resiliencia: “*Permite evaluar los factores de riesgo y protectores que estén presentes en los niveles individual, familiar, escolar y social*”.

Se coincide con Rutter (2007), quien dice que es importante el estudio de la resiliencia en el ámbito educativo; por ello, se considera pertinente hacer referencia a las generaciones de investigadores que se han abocado al estudio de la resiliencia.

Arranz y Liesa (2005) realizaron una investigación que aborda el estado de resiliencia en uno de los principales agentes escolares, el profesor.

3.4.3. Modelos.

Entre los modelos de la Resiliencia se encuentran: El Modelo de la Rueda, el Modelo de las verbalizaciones y el Modelo de la Casita.

Modelo de la Rueda

Elaborado por Henderson y Milstein (2010); su propósito es promocionar la resiliencia en contextos formales.

Por ello, al aplicarlo, hay que seguir los seis pasos; los tres primeros pasos, encaminan la actuación a la mitigación de los factores de riesgo en el ambiente, y, los tres últimos logran construir resiliencia en el ambiente; este modelo, implica la participación de toda la comunidad educativa Henderson y Milstein (2010).

- Enriquecer los vínculos prosociales.
- Fijar límites claros y firmes.
- Enseñar habilidades para la vida.
- Brindar afecto y apoyo.
- Establecer y transmitir expectativas elevadas.
- Brindar oportunidades de participación significativa.

Modelo de las verbalizaciones:

Grotberg (2006) llevo s cabo el modelo de las verbalizaciones basado en resiliencia son 4 expresiones resilientes: yo soy, yo tengo, yo puedo, yo estoy.

Yo tengo:

Personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente.

Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas.

Personas que me muestran por medio de su conducta, la manera correcta de proceder.

Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.

Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender

Yo soy:

Una persona por la que los otros sienten admiración y cariño.

Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.

Respetuoso de mí mismo y del prójimo.

Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan.

Agradable y comunicativo con mis familiares y vecinos

Yo estoy:

Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.

Seguro de que todo saldrá bien.

Triste, lo reconozco, y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo.

Rodeado de compañeros que me aprecian.

Yo puedo:

Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.

Buscar la manera de resolver mis problemas.

Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.

Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar.

Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres.

Sentir afecto y expresarlo.

Con este modelo, se entiende que el lenguaje nos ofrece esas claves para identificar las condiciones que posee una persona resiliente Grotberg (2006).

Modelo de la Casita:

Para mostrar la complementariedad de los elementos de la resiliencia y la idea de ésta como un proceso de construcción, Vanistendael (2004) ha desarrollado la imagen de la casita de la resiliencia, la cual se muestra enseguida.

Tabla 2.

Desván	Otras experiencias por descubrir
Segundo Paso	Aptitudes personales y sociales Autoestima humor competencias
Primer Paso	Capacidad de descubrir un sentido, una coherencia en la vida
Planta Baja	Redes de contacto informales: la familia, los amigos, los vecinos... Aceptación fundamental de la persona (y no del comportamiento)
Cimientos	Necesidades materiales de base, como la comida, los cuidados de salud

Lemaitre y Puig (2005)

3.4.4. Algunas características de un docente resiliente.

Un docente debe estar preparado para recibir a un alumno con discapacidad ya que solo así no le asombrará ni le temerá a poder realizar su trabajo. Cuando un alumno entra a la universidad y este tiene una discapacidad, entra con cierto temor; el hecho de tener una discapacidad no quiere decir que los alumnos son especiales, los alumnos son iguales ya que van a recibir la misma educación, lo que ellos harán será desarrollar diferentes capacidades para resolver cada una de las tareas que se les presenten en su vida educativa, cuando ingrese el alumno es preciso que todo el personal esté capacitado para poder brindar la atención requerida y esto se logra de manera eficaz desarrollando cada una de las características de una persona resiliente.

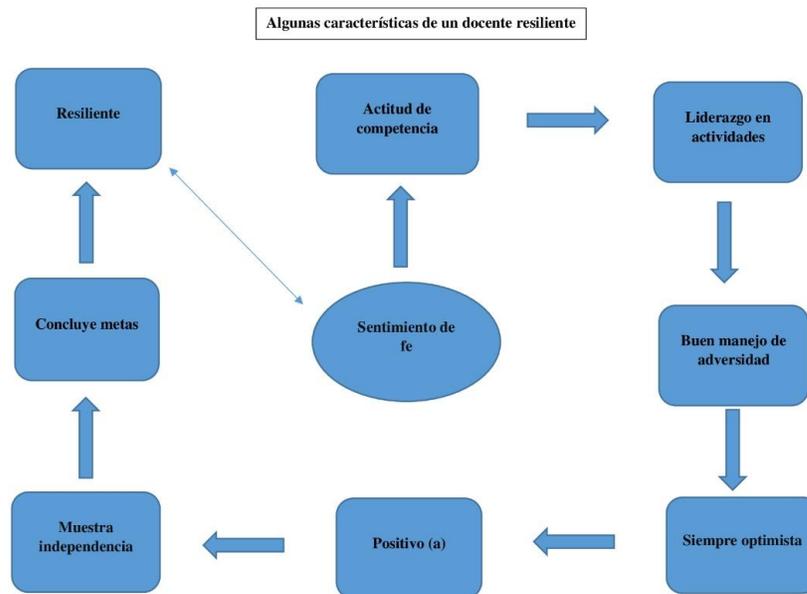
Para dar respuesta, el docente en primer lugar debe tener sentimiento de fe que el alumno podrá realizar lo encomendado, desarrollar una actitud de competencia, liderazgo en actividades, buen manejo de adversidad, siempre optimista, siempre positivas, muestran independencia, concluyen metas, de esta forma sabremos que son resilientes.

Es importante conocer acerca de educación inclusiva, discapacidad, resiliencia y resiliencia educacional para mejorar el rendimiento académico de alumnos con discapacidad en nivel universitario porque solo así se puede garantizar una permanencia y egreso de su educación; al alumno con discapacidad le es básico que se trate como lo que es, un alumno más, él ha aprendido a fortalecerse desde antes de llegar a la primaria, puede tener un sin número de adversidades, físicas o intelectuales pero él solo las ve como un reto más, cuando el docente ya manifiesta cada una de las características resilientes, le será muy fácil y hermoso poder tratar con el alumno discapacitado, porque no es que integre al alumno, es integrarse a sus diferentes capacidades.

La persona discapacitada logra desarrollar cada una de las características resilientes en compañía de su profesor, es un alumno con actitud de competencia, porque cada actividad que le asignen lo hace con su mayor esfuerzo, tratando de liderar en el grupo, ya que está acostumbrado a manejar la adversidad de una forma optimista, positiva mostrando siempre independencia, con la firme convicción de concluir cada meta que se proponga.

Con base en lo anterior, sé, es imprescindible desarrollar las características en los docentes para atender este tipo de alumnos, por ello, se propone el siguiente modelo/método.

Figura 3 presenta algunas características de un docente resiliente, con el objetivo de apoyar al alumno con discapacidad.



Fuente: Elaboración Propia

3.5 Perspectiva teórica de las representaciones sociales

Las "Representaciones Sociales", de Serge Moscovici esta propuesta teórica esboza un planteamiento metodológico interesante; en este sentido, en este estudio se tomó la decisión de elegir la perspectiva teórica de las representaciones sociales para abordar desde la teoría el fenómeno de estudio y además comprender la información emitida por los profesores en su relación con la resiliencia en la práctica docente con estudiantes con discapacidad en el contexto universitario.

Lo anterior debido a que Moscovici plantea que los sujetos, en este caso los profesores construyen su realidad en el trato con estudiantes con discapacidad y mediante el discurso que se generó en las entrevistas permite comprender su experiencia vivida que se compone del trabajo en el aula con los alumnos que presentan este tipo de condiciones, la interacción social con los compañeros profesores que también han experimentado la práctica docente con estudiantes con discapacidad, la valoración del maestro sobre las políticas y acciones institucionales en materia de educación inclusiva, así como el discurso que permea en la comunidad acerca de la discapacidad e inclusión social, entre otros aspectos que terminan por influir y generar una representación social del fenómeno de estudio entre los participantes.

Según Moscovici, las representaciones sociales emergen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos. Infiere tres condiciones de emergencia: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido.

Estos tres factores constituyen el eje que permite la aparición del proceso de formación de una representación social, éstos al mezclarse hacen posible el origen del esquema de la representación social por ejemplo en analizar las experiencias de resiliencia por los profesores de la UATSCDH-UAT al desarrollar su práctica docente con estudiantes que presentan alguna discapacidad y las repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, logro de los aprendizajes esperados y cumplimiento al perfil de egreso profesional en el marco de la educación inclusiva en la educación superior mexicana.

3.5.1 Fundamentos de la teoría de las representaciones sociales

Fundamentado en su visión teórica, Durkheim se atreve a hacer la diferencia entre sociología y Psicología: a la primera le correspondía analizar todo acerca de las representaciones colectivas y a la segunda lo propio de las representaciones individuales Moscovici (1979). En consecuencia, Durkheim (1895) definía el campo de la Psicología social argumentando que debía estudiar cómo las representaciones sociales se llaman y se excluyen, se fusionan o se hacen distintas unas de otras. Sin embargo, estrecha el ámbito de estudio de la Psicología poniendo en la mira de la sociología una buena cantidad de fenómenos que atañían más a una especie de Psicología social o colectiva. Tuvieron que pasar varias décadas para que Moscovici retomara estos planteamientos y desarrollara una teoría en Psicología social con marcada tendencia sociológica cuando el común denominador de las investigaciones en Psicología era lo individual, por la influencia norteamericana. Con su teoría de las representaciones sociales, Moscovici integra en una Psicología social las aportaciones de diversas disciplinas, dentro de un contexto europeo de rápida expansión.

3.5.2 Comprensión del fenómeno educativo a partir de la teoría de las representaciones sociales.

Cuando se lleva a cabo una investigación con base en la teoría de las representaciones sociales, se obtienen datos y experiencias relevantes en cuanto a los sujetos entrevistados, en este caso; docentes que han trabajado o trabajan con alumnos que presentan alguna discapacidad, cada uno de ellos tiene su propia perspectiva basada en la experiencia vivida dentro del aula de clases, con respecto a las representaciones sociales, Moscovici (1979) ha señalado las siguientes consideraciones; la representación social es una modalidad particular del conocimiento, es un corpus organizado, es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social. Por tal motivo es relevante la comprensión de las expresiones de los docentes con estudiantes universitarios con discapacidad ya que ahí se puede observar que derivado de las conceptualizaciones, se sostiene que tanto los organismos como los autores coinciden en que la educación inclusiva, la discapacidad, la resiliencia y la resiliencia educacional; son procesos que permiten atender la diversidad de las necesidades, por lo tanto se pueden definir como una estrategia universal basada en características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje.

Capítulo IV. Metodología.

En términos metodológicos se recupera la teoría de las representaciones sociales para el diseño, desarrollo y análisis de la narrativa de los participantes.

En este capítulo se desarrolla la estrategia metodológica, el diseño de la investigación, población de estudio, las técnicas(s) e instrumento(s) de recolección y análisis de la información, además de la planeación de investigación detallada a través del cronograma del proceso de investigación y la definición operacional para el desarrollo de ítems /instrumento(s) Cantú (2020), Hernández, Fernández y Baptista (2014), Izcarra (2018) y Bisquerra (2004).

Toda la información recopilada en este capítulo dará pie a la interpretación y análisis de la información que servirá para la presentación de resultados basada en la teoría fundamentada. En síntesis, en este apartado se detalla cómo se efectuó el trabajo de campo.

4.1 Enfoque de la investigación.

El enfoque de la investigación se eligió es en la modalidad cualitativa porque es el que permite explorar, comprender los significados de la vida académica a través de la educación inclusiva, la discapacidad, la resiliencia y la resiliencia educacional, para conocer las dificultades a las que el docente se enfrenta al recibir alumnos con discapacidad en la UATSCDH de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. El estudio de caso permite profundizar en la investigación.

4.2 Alcance de la investigación.

Descriptivo. Para estar en condiciones de obtener información verídica y necesaria para esta investigación, se organizó y ejecutó el siguiente procedimiento, el cual contempló las etapas que se enumeran a continuación.

Primera etapa: Las entrevistas se realizaron de modo individual iniciando con video llamadas a los docentes que serían encuestados, después se orientó a los mismos sobre los objetivos y los beneficios de la investigación; por último, se les entrevistó en su oficina y se despejaron las dudas e inquietudes que surgieron en el momento. La aplicación de la guía de entrevista se efectuó en dos semanas en la UATSCDH-UAT, en el período escolar correspondiente al 2020-1.

Segunda etapa: Se capturaron los datos recabados en las entrevistas para construir una base de datos; posteriormente se analizó la información.

Tercera etapa: De las tres licenciaturas que se ofertan en la UATSCDH, se seleccionó un número de maestros por las siguientes razones: el programa educativo se oferta en el turno matutino y vespertino, las características de los grupos escolares son similares en: la planta docente que imparten las asignaturas asignadas al programa educativo y las aulas en donde se imparten las clases.

Cuarta etapa: Se analizó posteriormente, el número de alumnos que presentan alguna discapacidad desde el SIIA académico.

Quinta etapa: Se Determinan los factores significativos de los docentes de universidades públicas con estudiantes con discapacidad, como los de la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano, que permitan instrumentar estrategias socioeducativas sustentadas en la Resiliencia y la Discapacidad.

4.3 Diseño de la investigación.

Diseño no experimental de tipo transversal; es de carácter cualitativo, este diseño tiene como objetivo una descripción tan completa como sea necesaria en la entidad estudiada, se da el termino diseño porque al realizar una entrevista cualitativa esta puede tener diferentes cambios según el entorno, circunstancias o escenario en particular donde se desarrolle. Brinda información acerca de los aspectos cualitativos por medio de un adentramiento en aquellos procesos que no son susceptibles de ser medidos Cantú (2020), Izcara (2018), Hernández et al (2014) y Bisquerra (2004). El diseño de esta investigación se integra en una modalidad cualitativa, con base en estudios de caso con una perspectiva explicativa social al analizar las experiencias de resiliencia por los profesores de la UATSCDH-UAT al desarrollar su práctica docente con estudiantes que presentan alguna discapacidad. La investigación se realiza en una única ocasión.

4.4 Población y muestra.

A partir del análisis y la comparación constante se detectaron las dificultades a las que se enfrentan los docentes al recibir alumnos discapacitados en la UATSCDH de la UAT con base en analizar las experiencias de resiliencia por los profesores de la UATSCDH-UAT al desarrollar su práctica docente con estudiantes que presentan alguna discapacidad y las repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, logro de los aprendizajes esperados y cumplimiento al perfil de egreso profesional en el marco de la educación inclusiva en la educación superior mexicana.

Por medio de las observaciones realizadas por la propia investigadora. Para su representación se realizaron variables y categorías que sirvieron como base para efectuar conceptualizaciones y explicaciones teóricas, posteriormente se realizaron unas graficas con información recabada. La población de este estudio fueron 32 profesores que daban clases a estudiantes con alguna discapacidad durante el escolar 2020-1 en la UATSCDH. A partir de esta población se tomó la decisión de considerar por muestreo intencional a 10 profesores, a los cuales se les aplicó entrevistas a profundidad para que expresaran su experiencia en relación con la resiliencia al ejercer su profesión docente con estudiantes que requieren de una atención especial debido a las condiciones que presentan. Cabe mencionar que la información proporcionada por los participantes en el trabajo de campo fue analizada mediante categorías de análisis a través del software MAXQDA 2020 Analytcs Pro-Demo.

4.5 Instrumentos para recabar la información en el trabajo de campo y el método de investigación.

El instrumento a utilizar fue por medio de guía de entrevista, ya que nos proporciona la facilidad de diseñar preguntas y así generar los datos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos en la investigación. las experiencias de resiliencia por los profesores de la UATSCDH-UAT al desarrollar su práctica docente con estudiantes que presentan alguna discapacidad y las repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje con base en el estudio de las siguientes categorías: Actitud y vocación docente en términos de la inclusión educativa, adecuación del programa de estudios a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, estrategias de inclusión de los miembros del grupo para

integrar a los educandos con discapacidad y percepción del trabajo docente resiliente en el logro del aprendizaje.

La guía de entrevista es aplicada a docentes, en donde se les confiere la responsabilidad de contestar preguntas, este medio facilita y obtiene resultados factibles.

Definición operacional para el desarrollo de ítems/instrumento (s).

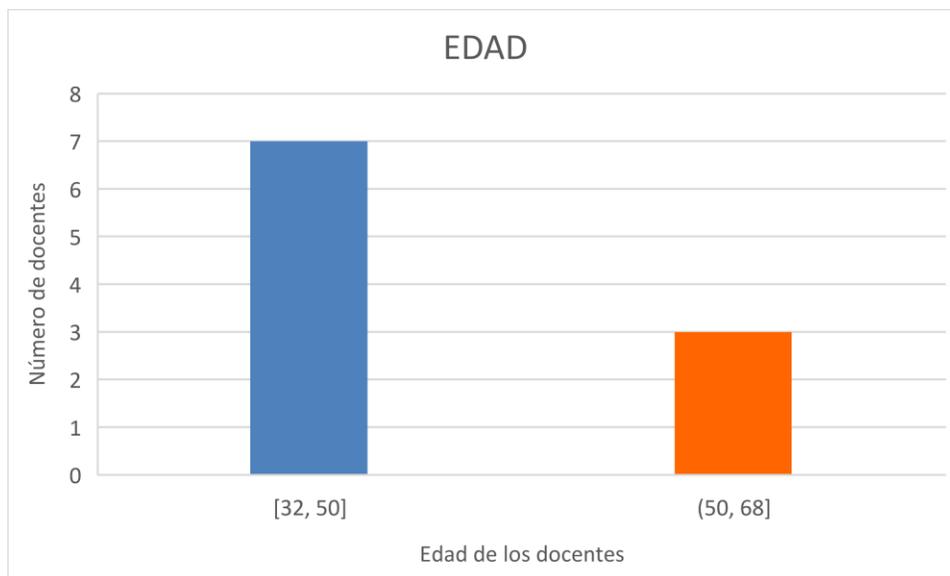
Con el propósito de poder abarcar toda la información necesaria que permitiera lograr el objetivo de este estudio, se utilizaron las técnicas de observación del participante y la entrevista a profundidad.

Los instrumentos elegidos como técnica de recolección fue la entrevista a profundidad, este método de recopilación de información reúne una muestra amplia, representativa de personas y a su vez proporciona un medio rápido, económico, eficiente y exacto de evaluar información sobre una población.

Capítulo V. Resultados

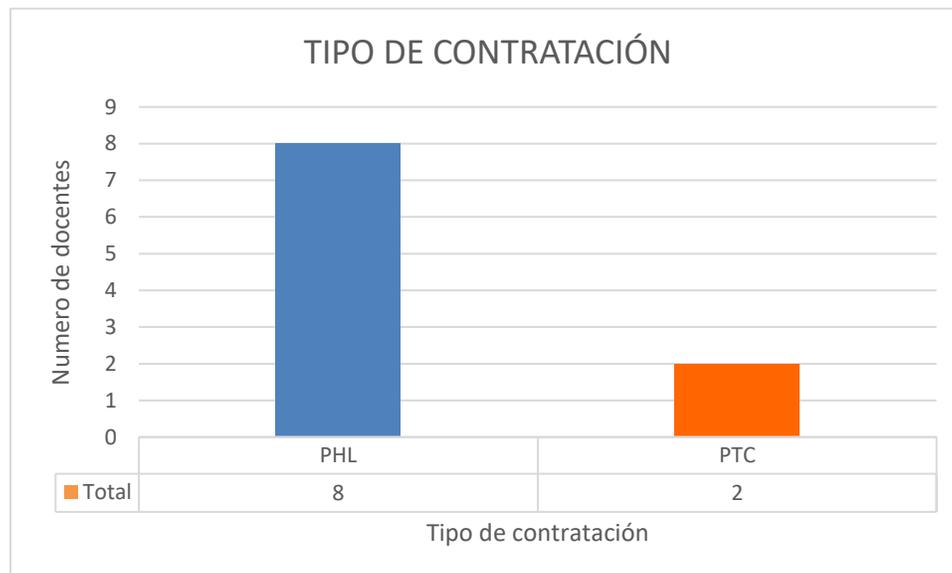
En este capítulo se describe la codificación de datos personales y perfil académico de los docentes entrevistados, en total trabajan 32 docentes en la UATSCDH de los cuales se eligieron 10 para este estudio, los cuales son maestros que atienden o han trabajado con alumnos que presentan alguna discapacidad. Así como el análisis del discurso; Por ello, reconoce el lenguaje no como una representación directa de la experiencia humana, sino como una herramienta lingüística explícita, construida y moldeada por influencias sociales e ideológicas; dándole tratamiento a la narrativa de los profesores con base en la perspectiva teórica de las representaciones sociales.

Gráfica 1. Edad



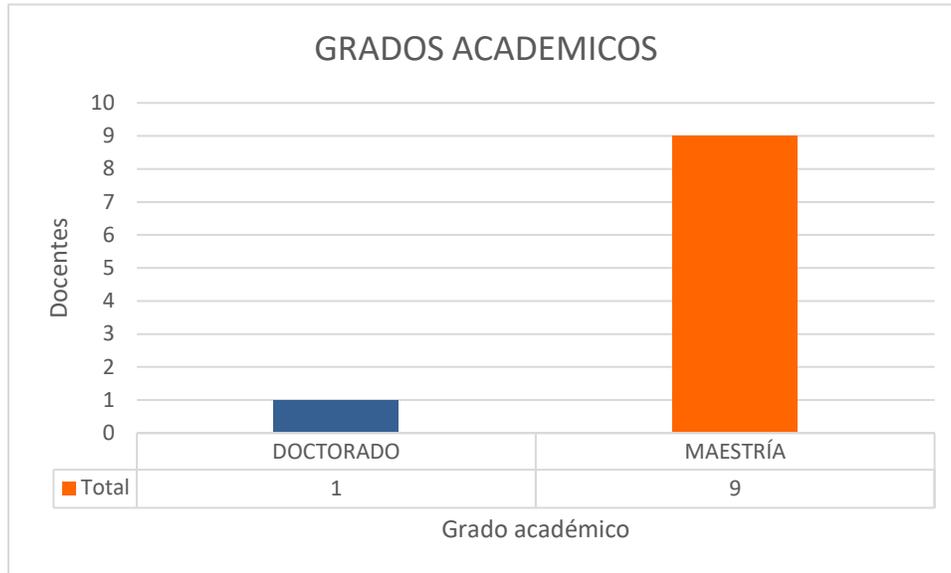
En esta grafica se observa que el 70% de los docentes están entre 30 a 50 años y el 30% muestra que son de edades arriba de 50 años; estos son maestros que atienden o han trabajado con alumnos que presentan alguna discapacidad.

Gráfica 2. Tipo de contratación



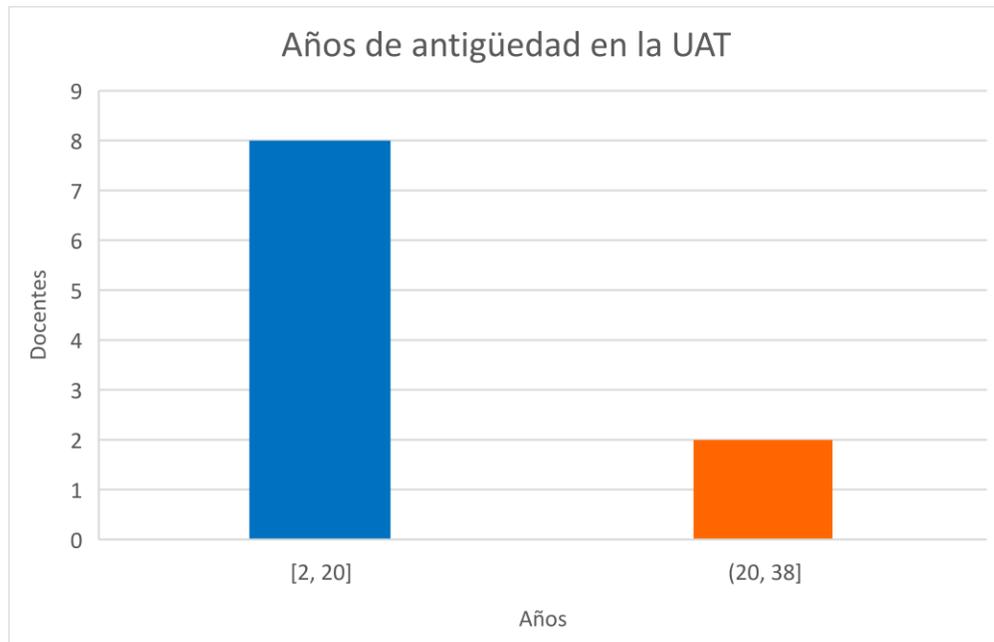
Aquí podemos observar que los el 80% de los Profesores son de Horario Libre (PHL) y el 20% son Profesores de Tiempo Completo (PTC), estos son el total de entrevistados que atienden o han trabajado con alumnos que presentan alguna discapacidad.

Gráfica 3. Grados Académicos



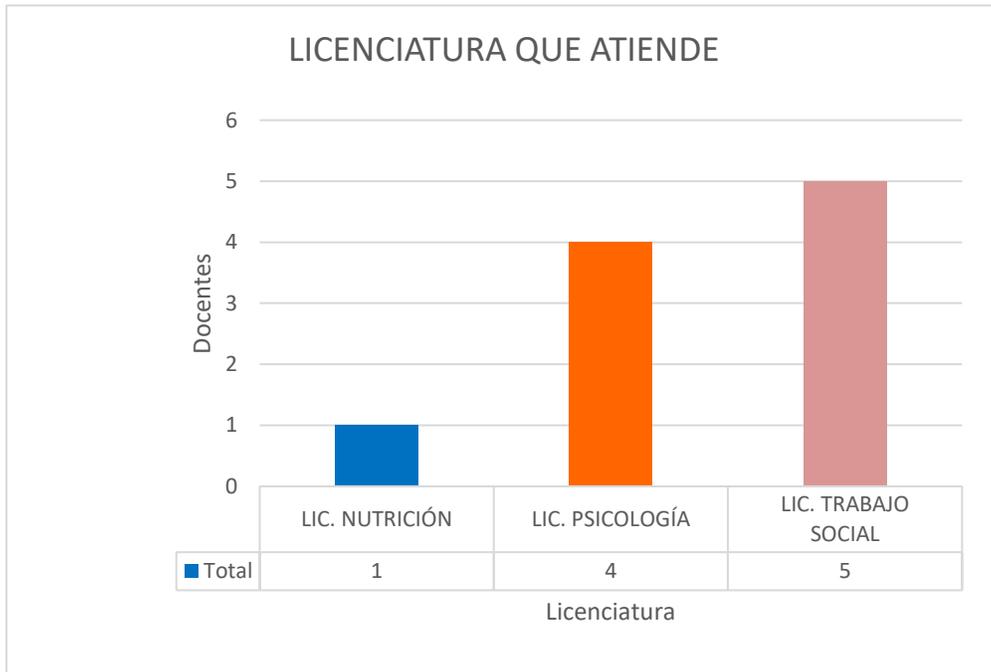
En esta grafica se aprecia que el 10% de los docentes cuenta con grado de Doctorado y el 90% con grado de Maestría; estos son los docentes entrevistados que trabajan o han laborado con alumnos con discapacidad.

**Grafica 4. Años de antigüedad en la UAT (2 a 20 de antigüedad)
(20 a 38 años de antigüedad)**



En esta grafica se observa que el 80% de los docentes objeto de estudio tienen una antigüedad de 2 a 20 años de antigüedad y el 20% muestra que tienen de 21 a 38 años de antigüedad laborando como docentes, estos son maestros que atienden o han trabajado con alumnos que presentan alguna discapacidad.

Gráfica 5. Licenciaturas que atiende



Aquí se puede observar que la UATSCDH cuenta con tres licenciaturas, en las cuales el 50% de los docentes brinda clase en la Lic. De Trabajo Social, el 40% en la Lic. De Psicología y el 10% en la Lic. De Nutrición; estos son los Maestros encuestados que atienden o han trabajado con alumnos que presentan alguna discapacidad.

Categorías.

Tema: Resiliencia docente con estudiantes con discapacidad

Categoría: Actitud y vocación docente en términos de la inclusión educativa.

Perspectiva teórica de las representaciones sociales	Sujetos (S)
conocimiento	<p>S1. “Diplomados, cursos y manejo de plataformas tecnológicas”.</p> <p>S2. “Curso enfocado a la equidad de género y cursos relacionados a la biblioteca”.</p> <p>S3. “Responsabilidad social, certificación conocer, EGEL nutrición”.</p> <p>S4. “Equidad de Género e inclusión”.</p> <p>S5. “Docencia, tecnologías de la información”.</p> <p>S6. “Equidad de Género”.</p> <p>S7. “Diplomado en la enseñanza del inglés a través del arte y preparación para certificación TKT”.</p> <p>S8.” Diplomado en nutrición, cursos relacionados a mi licenciatura, que son en cuestiones de psicología”.</p> <p>S9. “Un curso, lo denominaron Maestría en Neuro Liderazgo y Comunicación Política”.</p> <p>S10. “Cursos de actualización en cuanto a tecnologías”.</p>
emociones	<p>S1. “El desempeño del alumno discapacitado, requiere del Maestro, para hacer los ajustes y adecuaciones a la currícula, para integrarlo, enseñarlo y evaluarlo, y que de alguna manera el alumno acepte, participe y se motive, se sienta tratado igual que el resto de sus compañeros, con respeto y brindando la atención requerida”.</p> <p>S2. “Veo el desempeño, como hasta el día de hoy con estas dos almas yo he visto un muy buen desempeño, han sacado adelante las materias y bueno no han tenido una reprobación”.</p>

	<p>S3. “Integrador”.</p> <p>S4. “Lo veo como cualquier otra persona; trato de no hacerlo sentir diferente; lo incluyo como las demás a las actividades, también le exijo”.</p> <p>S5. “El alumno se esfuerza por entregar trabajo”.</p> <p>S6. “Buen desempeño ya que muestra actitud positiva y con capacidad de aprender dando como resultado en lo general aceptable desempeño académico”.</p> <p>S7. “En la universidad el alumno se esfuerza y en educación básica, por lo general muy deficiente, son alumnos que requieren de mucha atención y si el grupo al que pertenecen es de más de 30 o 40 alumnos, difícilmente le puedo dar la atención que merece”.</p> <p>S8. “Las desarrolla conforme a sus posibilidades”.</p> <p>S9. “Han manifestado más ganas, más intenciones y más determinación a la hora de querer hacer algo”.</p> <p>S10. “Yo creo que si un alumno discapacitado es muy difícil verlo que venga enojado o que no traiga ánimos de estudiar. El alumno discapacitado siempre va a tener o va o va a generar fortaleza, esa cara de felicidad. ¿Por qué? Porque para él es un día más, en el que puede salir adelante, que puede estudiar”.</p>
<p>Inclusión</p>	<p>S1. “No es sencillo que pueda socializar con todo el grupo, generalmente, se vincula con sus compañeros más cercanos, y en mi experiencia, el joven que tuve como alumno, era muy participativo, expresivo y cordial con la mayoría de sus compañeros”.</p> <p>S2. “He visto que se relacionan, tienen muy buena comunicación, sí son alumnos que interactúan con sus compañeros”.</p> <p>S3. “Generalmente es bien acogido y se integra en máximo 4 días”.</p> <p>S4. “He notado que se relacionan de una manera adecuada; no existen diferenciaciones”.</p> <p>S5. “Siempre es cordial la relación de este tipo de alumnos”.</p> <p>S6. “Socializa y participa en las actividades del grupo”.</p>

	<p>S7. “En la universidad trato de trabajar con el programa ya señalado, en nivel de educación básica, cuando he trabajado con alumnos con alguna discapacidad, siempre los han integrado”.</p> <p>S8. “En un principio le es difícil desenvolverse conforme van pasando los días y dependiendo de cómo observan las actividades, ellos van teniendo un mejor desenvolvimiento”.</p> <p>S9. “Ellos al ver estas diferencias que existen para que ellos puedan hacer las cosas igual que las personas que no tienen una discapacidad les brindan esas facilidades. Entonces yo creo que ese papel de acompañante es este muy importante. Es crucial para una persona que tiene discapacidad. Si hablamos de ceguera, de sordomudos o de una discapacidad motora, se vuelve indispensable este acompañamiento”.</p> <p>S10.- “Te comento que la relación es buena, pero a veces existen ciertos límites, los cuales el maestro debe de ver, de alcanzar, de percibir. Y si vemos que hay algo que estorba por ahí, pues tratar de quitarlo y que la comunicación sea más genuina, que exista más comunicación de sus compañeros”.</p>
--	---

En este análisis se observa los conocimientos, las emociones e inclusión que desarrolla el docente durante su práctica escolar con alumnos que presentan alguna discapacidad, enfocado en Resiliencia mostrando: Actitud y vocación docente en términos de la inclusión educativa, ellos mencionan que; para fortalecer el conocimiento han tomado Diplomados, cursos y manejo de plataformas tecnológicas; curso enfocado a la equidad de género y cursos relacionados a la biblioteca, responsabilidad social, certificación conocer EGEL nutrición, equidad de género e inclusión, docencia, tecnologías de la información, diplomado en la enseñanza del inglés a través del arte y preparación para certificación TKT, diplomado en nutrición, incluso cursaron la Maestría en Neuro Liderazgo y Comunicación

Política. Ellos ven sus emociones mediante el desempeño del alumno discapacitado, mencionan que han sacado adelante las materias y no han reprobado a ningún estudiante con discapacidad, el docente se considera integrador, el alumno se esfuerza por entregar trabajo, tienen buen desempeño ya que muestra actitud positiva y con capacidad de aprender dando como resultado en términos generales un aceptable desempeño académico. Asimismo, los profesores expresan que en la universidad el alumno se esfuerza, son alumnos que requieren de mucha atención y si el grupo al que pertenecen es de más de 30 o 40 alumnos, difícilmente le puede dar la atención que merece.

Tema: Resiliencia docente con estudiantes con discapacidad

Categoría: Adecuación del programa de estudios a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Perspectiva teórica de las representaciones sociales	Sujetos (S)
Conocimiento	<p>S1. “Se lleva a cabo la adecuación del programa”.</p> <p>S2. “No, hasta el día de hoy he utilizado los programas igual con ellos que con el resto del grupo, no hay ninguna modificación”.</p> <p>S3. “Primero visualizo sus capacidades y oportunidades de desempeño y si es necesario hacerlo lo hago”.</p> <p>S4. “No he tenido que adecuarlos”.</p> <p>S5. “No los adecuo, pues la facultad no lo pide, así doy la clase”.</p> <p>S6. “Sí, por medio de la práctica de la creatividad en la impartición de clase, así mismo de forma flexible es decir adaptar el tema que se requiera para favorecer el aprendizaje”.</p> <p>S7. “No, solamente soy más flexible con estos alumnos”.</p> <p>S8. “Sí, en relación a mis conocimientos, porque siendo sinceros, pues no contamos o no se nos brindan cursos relacionados a estos temas de inclusión o para poder tener un mejor desarrollo”.</p> <p>S9. “Siempre, siempre damos facilidades y siempre creo que estaremos en la mejor disposición para aplicar un criterio adaptado a ellos. Si ellos están constantemente adaptándose a la vida y a su discapacidad, yo creo que lo mínimo que podemos hacer es eso y que hay dificultades en relación con la discapacidad”.</p> <p>S10. “Conforme vamos marchando en las actividades o en las unidades del programa se tiene que ir haciendo esa adaptación. No antes, se hace en el mismo seguir de los días o implementar dinámicas e implementar estrategias para que el alumno discapacitado también tenga esa oportunidad de poder trabajar,</p>

	poder colaborar por él. Participar dentro de las actividades”.
emociones	<p>S1. “Bueno, requiere de las adecuaciones a las estrategias que tendrá que realizar el docente, para adaptar los aprendizajes a las diferentes formas de aprender. En mi experiencia, siempre fue un poco de más tiempo para la terminación de los trabajos, el brindar espacios a través de los cuales pueda expresar sus opiniones sobre las temáticas estudiadas, acomodar los tiempos para sus exámenes, además de los requerimientos físicos necesarios como son los muebles para adaptar su forma de sentarse y los mesa bancos adecuados. Sin embargo, el desempeño específicamente fue muy bueno, por lo participativo que era y la capacidad lectora, le permitía exponer los temas a profundidad”.</p> <p>S2. “Pues lo puedo considerar como bueno, porque, aunque no, ambos casos no ha sido como que excelente, pero si es una calificación buena, una calificación aprobatoria, entonces el desempeño que ellos han tenido, para mí es un buen desempeño que va dentro del programa y que es aprobatorio y que va dentro de los reglamentos, entonces es un buen desempeño por parte de los alumnos”.</p> <p>S3. “Promedio y en ocasiones excelente”.</p> <p>S4. “Solo una alumna; la cual cumple con sus tareas, participa y se integra adecuadamente con sus compañeros de clase”.</p> <p>S5. “Siempre entusiasta, aunque a veces hay actividades que aunque deseen participar se les complica un poco”.</p> <p>S6. “Generalmente, satisfactorio, suficiente, básico”.</p> <p>S7. “El desempeño académico va relacionado con el apoyo que tienen de sus padres”.</p> <p>S8. “En un inicio batallan para poder incorporarse cuando hay actividades, sobre todo en equipo”.</p> <p>S9. “Siempre entusiasta”.</p> <p>S10. “Es amplio, si se les sabe tratar, se las sabe explicar. Yo creo que el alumno puede superarse, puede terminar una carrera universitaria, porque si se alcanza a comprender de lo que se trata su nivel en la universidad”.</p>

Inclusión	<p>S1. “Primero, un joven con hemiplejia, limitaciones para caminar, lo hacía con una andadera y una jovencita en silla de ruedas, y no supe qué problema mental o de discapacidad le aquejaba”.</p> <p>S2. “La primera de ellas fue una discapacidad visual, esa alumna aparte de que tenía discapacidad visual era también intelectual, ella había tenido problema en cuanto a, desde que nació, en su crecimiento, eso fue retrasando un poco su desarrollo, lo cual le dificulta un poco el aprendizaje, sin embargo, esa alumna concluyó satisfactoriamente la materia.</p> <p>Actualmente le doy clases a otra alumna, ella tiene discapacidad de lenguaje, a la hora de expresarse en pantalla, sin embargo, lo ha hecho de manera correcta en lo que va del semestre”.</p> <p>S3. “Motoras, visuales”.</p> <p>S4. “Una chica en silla de ruedas; no camina”.</p> <p>S5. “Las que yo he podido distinguir es motora, intelectual”.</p> <p>S6. “Discapacidad Intelectual”.</p> <p>S7. “Parálisis cerebral, y otros casos parecidos al autismo”.</p> <p>S8. “En particular la motora”.</p> <p>S9. “Motoras”.</p> <p>S10. “La más común es la motora y pues la visual”.</p>
-----------	---

En cuanto a la adecuación del programa de estudios a las necesidades de los estudiantes con discapacidad los sujetos manifestaron discursos distintos, algunos de ellos comentan que se lleva a cabo la adecuación del programa, otros comentan que no los adecuan, que hasta el día de hoy han utilizado los programas igual, con los alumnos que presentan alguna discapacidad y con el resto del grupo, hubo quien contestó; que primero visualiza sus capacidades y oportunidades de desempeño de los estudiantes y si es necesario hacerlo lo hace, otro menciona, que no los adecua, pues la facultad no lo pide, por medio de la práctica de la creatividad en la impartición de clase, así mismo de forma flexible es decir adaptar el tema que se requiera para favorecer el aprendizaje, no, solamente es más flexible con estos

alumnos, manifiestan que no cuentan o no les brindan cursos relacionados a estos temas de inclusión o para poder tener un mejor desarrollo, siempre, siempre dan facilidades y siempre están en la mejor disposición para aplicar un criterio adaptado a ellos. Si ellos están constantemente adaptándose a la vida y a su discapacidad, lo mínimo que se puede hacer es eso y que hay dificultades en relación con la discapacidad, conforme van marchando en las actividades o en las unidades del programa se tiene que ir haciendo esa adaptación. No antes, se hace en el mismo seguir de los días o implementar dinámicas e implementar estrategias para que el alumno discapacitado también tenga esa oportunidad de poder trabajar, poder colaborar por él y participar dentro de las actividades.

Tema: Resiliencia docente con estudiantes con discapacidad

Categoría: Estrategias de inclusión de los miembros del grupo para integrar a los educandos con discapacidad.

Perspectiva teórica de las representaciones sociales	Sujetos (S)
Conocimiento	<p>S1. “Las estrategias van acordes a la solicitud de la tarea, siempre considerando que es mejor el trabajo con sus compañeros para que el grupo lo integre, socialicen y realicen adecuaciones a la tarea pensando en el compañero que lo requiere”.</p> <p>S2. “Pues las estrategias que uso son las mismas que he utilizado con los demás compañeros, llegó al aula, formó equipos y ellos trabajan con sus demás compañeros, la verdad he visto que funciona mejor en estos dos casos trabajar con compañeros”.</p> <p>S3. “Contacto directo, observación y acción”.</p> <p>S4. “La estrategia que utilizo; integrándose a trabajar de ambas formas, no preguntando como se siente mejor sino enseñándolo a que le va a tocar trabajar y aprender a incluirse como los demás; jamás marginarse”.</p> <p>S5. “Trato de implementar lo que sé a través de la experiencia ya sea en actividad individual o grupal”.</p> <p>S6. “La práctica de la comunicación es decir momentos de mayor acercamiento para conocer sus intereses con respeto y saber sobre la necesidad de uso de ritmos variados en su instrucción, la práctica de la creatividad en la impartición de clase, así mismo flexible, es decir, adaptar el tema que se requiera para favorecer el aprendizaje y la exigencia medida después de la identificación de sus habilidades”.</p> <p>S7. “Mediante observación directa”.</p> <p>S8. “Principalmente mediante la observación para poder conocer</p>

	<p>cómo se desempeñan mejor”.</p> <p>S9. “No lo quiero limitar a decir que es una estrategia, pero sí es un criterio personal que podemos adaptarlo”.</p> <p>S10. “Fíjate que en cuestión de, me he fijado que el alumno muchas veces quiere trabajar solo. Pero es por la misma discapacidad que posee. Tuve una experiencia en la cual no quería que le apoyaran en nada, pero porque faltaba la comunión o la comunicación dentro del grupo. Entonces este había desempeño individual. Claro que, si lo hay en el alumno, pero ya cuando lo empiezas a mezclar con los demás compañeros y empiezas a hacer actividades grupales. Por ejemplo, yo soy de hacer dinámicas. ¿Para qué? Para que exista esa interacción del alumno discapacitado con sus compañeros y de esa manera puede ser una buena estrategias”.</p>
Emociones	<p>S1. “Si, en algunos casos, con adecuaciones, pero normalmente cumplía con todo”.</p> <p>S2. “Hasta el día de hoy, ambas personas han concluido satisfactoriamente sus tareas, si veo que se les dificulta un poco más, a la hora de revisar las tareas veo que, si necesitan un poco más de apoyo, pero no algo significativo que vea yo que afecta su desempeño y cuestionar a veces sus actividades”.</p> <p>S3. “Si”.</p> <p>S4. “Si cumple con sus tareas, e incluso exponen”.</p> <p>S5. “Hasta ahora con los alumnos que he tenido si cumplen, hacen sus trabajos a su tiempo, creo que si se nota la discapacidad”.</p> <p>S6. “Si, de manera formal”.</p> <p>S7. “En mi materia por lo general el alumno se esfuerza, en nivel básico a veces no trabajan, y en los dos niveles si trabajan, pero no al mismo ritmo de los otros alumnos, haciendo de su proceso de aprendizaje muy lento”.</p> <p>S8. “Hasta el momento los alumnos que me han tocado, ellos sí cumplen con sus actividades”.</p> <p>S9. “Sí, siempre”.</p> <p>S10. “Si, si un alumno discapacitado es muy responsable, muy responsable con sus trabajos, es una persona participativa. Es</p>

	<p>alguien que desea ser incorporado en todas las actividades. Por lo tanto, no he tenido queja de que no trabajen”.</p>
<p>Inclusión</p>	<p>S1. “Llegamos a establecer una buena relación en esos cuatro meses de trabajo. Mencionaba, con quién del salón se sentía mejor para trabajar y con quién no, pedía explicación por qué esa calificación que había obtenido y siempre fui clara con él y muy precisa para evitar malas interpretaciones con él y con sus compañeros. Era un joven abierto, inteligente y además leía mucho, lo que le permitía tener siempre temas interesantes de conversación”.</p> <p>S2. “Ambas alumnas a las que les he dado clase tienen amigos, un promedio de entre todos tres amigos y llevan una buena relación, veo mucho que sus compañeros, con los que ellos tienen una buena amistad siempre protegen a sus compañeros, saben que ellos tienen una discapacidad, entonces siento como que el alumno que es compañero hace ese tipo de protección, es lo que le da siento yo, una seguridad a este alumno con discapacidad”.</p> <p>S3. “Sí”.</p> <p>S4. “Veo que si tienen amigos y se relacionan adecuadamente”.</p> <p>S5. “Su relación debe ser solidaria”.</p> <p>S6. “No lo sé”.</p> <p>S7. “No lo sé”.</p> <p>S8. “Desde el salón de clases se ve si tiene un buen desarrollo con sus compañeros. De igual manera, cuando hacedles se nos topa en los pasillos. También podemos observar si cuenta con amigos o simplemente se mantiene aislado”.</p> <p>S9. “El acompañante lo limita a una parte del trabajo que desempeña, que se organiza en un equipo y se distribuyen ese trabajo de tal manera que le facilitan ese trabajo y lo puede hacer desde su casa este ya con herramientas tecnológicas”.</p>

	S10. “Si el alumno discapacitado siempre va a tener amigos y su relación puede ser buena, este hasta donde él deje que los compañeros lo tratan y hasta donde los compañeros puedan hasta tratarlo a él”.
--	---

A cerca de las estrategias de inclusión de los miembros del grupo para integrar a los educandos con discapacidad, los docentes comentan que; van acorde a la solicitud de la tarea, siempre considerando que es mejor el trabajo con sus compañeros para que el grupo lo integre, socialicen y realicen adecuaciones a la tarea pensando en el compañero que lo requiere, las estrategias que usan son las mismas que han utilizado con los demás compañeros, llega al aula, forma equipos y ellos trabajan con sus demás compañeros, han visto que funciona mejor en estos dos casos trabajar con compañeros, contacto directo, observación y acción, integrándose a trabajar de ambas formas, no preguntando como se sienten mejor, sino enseñándolo a que le va a tocar trabajar y aprender a incluirse como los demás; jamás marginarse, tratan de implementar lo que saben a través de la experiencia, ya sea en actividad individual o grupal, la práctica de la comunicación es decir momentos de mayor acercamiento para conocer sus intereses con respeto y saber sobre la necesidad de uso de ritmos variados en su instrucción, la práctica de la creatividad en la impartición de clase, así mismo flexible, es decir, adaptar el tema que se requiera para favorecer el aprendizaje y la exigencia medida después de la identificación de sus habilidades, mediante observación directa para poder conocer cómo se desempeñan mejor, no lo limitan a decir que es una estrategia, pero sí es un criterio personal que pueden adaptarlo, el alumno muchas veces quiere trabajar solo. Pero es por la misma discapacidad que posee. Tuvieron una experiencia en la cual no quería que le apoyaran en nada, pero porque faltaba la comunión o la comunicación dentro del grupo. Ponen en práctica dinámicas y comentan:

¿Para qué? Para que exista esa interacción del alumno discapacitado con sus compañeros y de esa manera puede ser una buena estrategia.

Tema: La repercusión de la práctica docente para el logro de los aprendizajes con este tipo de estudiantes.

Categoría: -Percepción del trabajo docente resiliente en el logro del aprendizaje.

Perspectiva teórica de las representaciones sociales	Sujetos (S)
Conocimiento	<p>S1. “Más capacitación acerca de la discapacidad y un mayor acercamiento con la familia, de manera que podamos conocer más acerca de la problemática de la salud y conocer también qué avances existen en otros países, sobre todo en software especializados en determinadas discapacidades que puedan ser de mucho provecho”.</p> <p>S2. “Hace falta material académico, como libros, audios, enfocados a los alumnos, las diferentes discapacidades y que se nos brinde capacitación a los docentes”.</p> <p>S3. “Capacitación para maestros en cuanto a la disposición y comprensión de entender que se trabaja con seres humanos iguales con capacidades diferentes”.</p> <p>S4. “Se requiere que constantemente estemos en capacitación y actualización al respecto”.</p> <p>S5. “Definitivamente mayor capacitación en cuanto a conocimiento acerca de discapacidad”.</p> <p>S6. “Más capacitación referente a la discapacidad, mejorar la estrategia de metodología en relación a la implementación de clase inclusiva, basada en el trabajo en equipo en el que cada uno pueda aportar al grupo lo mejor de sí mismo y también la forma</p>

	<p>de evaluación, es decir una evaluación continua que permita que el alumno del máximo de su capacidad trabajando a su ritmo”.</p> <p>S7. “Mayor capacitación en nivel universitario y en nivel básico un maestro de apoyo”.</p> <p>S8. “Una mejor capacitación para poder tener las herramientas y así poder brindarles a ellos las exigencias que se nos demanden”.</p> <p>S9. “Un sistema de traducción en braille para las personas que no pueden ver. Traductores. Lenguaje de señas. Creo que deberíamos de tener en las instituciones educativas”.</p> <p>S10. “Capacitación”.</p>
Emociones	<p>S1. “Con mucho gusto venía caminando con dificultad, pero eso no era problema para él y siempre estaba dispuesto a aprender y a participar”.</p> <p>S2. “Vienen con gusto y les gusta mucho escuchar a los docentes, pues siento que para ellos son un ejemplo a seguir y pues ellos pueden, aún con la discapacidad con la que cuentan”.</p> <p>S3. “Sí”.</p> <p>S4. “Con los que he tenido la oportunidad de trabajar sí”.</p> <p>S5. “Yo creo que sí”.</p> <p>S6. “Si motivado por las conductas de sus compañeros de respeto, solidaridad, Compañerismo y cooperación”.</p> <p>S7. “Creo que sí en la universidad y en educación básica, he observado a los alumnos con discapacidad muy contentos”.</p> <p>S8. “En lo que podemos observar podría decir que sí”.</p> <p>S9. “Vienen con gusto a la escuela, como un niño va a la feria. Puedo decirlo de esa manera porque los he visto, los he visto y los he visto irse”.</p> <p>S10. “Yo creo que si un alumno discapacitado es muy difícil verlo que venga enojado o que no traiga ánimos de estudiar. El alumno discapacitado siempre va a tener o va o va a generar fortaleza, esa cara de felicidad. ¿Por qué? Porque para él es un</p>

	<p>día más, en el que puede salir adelante, que puede estudiar”.</p>
<p>Inclusión</p>	<p>S1. “Una vez que la institución educativa los acepta, sería muy importante tener una entrevista con la familia, valorar el estado del joven o de la joven, física, psicológica y el nivel académico con el cual están ingresando a un nivel superior, esto permitiría conocer las fortalezas y debilidades de los aspirantes, para que a su vez, se diera una entrevista con el grupo de docentes que los va a atender, consideren las implicaciones que esto tiene y el derecho de los jóvenes a estudiar, y poder brindar un trabajo de calidad, pero sobretodo que se nos capacite para ello”.</p> <p>S2. “Yo creo que la manera ideal de trabajar es la misma que se les da a los demás alumnos, de esa manera, siento yo, que el alumno se involucra y trata de entrar al mismo ambiente que de sus demás compañeros, ya que si hago una distinción siento que el alumno no se sentirá tan a gusto de trabajar de igual manera que sus amigos. Esto lo considero por la experiencia que tuve con estos dos alumnos, que no son muchos, que a ambos la discapacidad les ha permitido interactuar de la misma manera que los demás”.</p> <p>S3. “Entendernos mutuamente”.</p> <p>S4. “Recibir mayores cursos y capacitaciones al respecto”.</p> <p>S5. “En primer lugar, saber qué tipo de discapacidad posee, tal vez no se va a tratar la discapacidad, pero si podemos adaptar los programas en tiempo y forma”.</p> <p>S6. “Trabajo y atención en la medida de lo posible de forma particular”.</p> <p>S7. “En universidad mayor conocimiento en cuanto a discapacidad”.</p> <p>S8. “Todo depende de la discapacidad con la que se presenta. Esto nos da pie para poder buscar las estrategias y poder tener ese desarrollo académico”.</p> <p>S9. “Incluirlos en el trabajo que están haciendo. Para ellos, en base a su discapacidad, saben entonces qué sí pueden hacer o qué se le dificulta. Sin embargo, considere tomar en cuenta al alumno para ver qué tan grande quiere tomar su desafío. Y en ese</p>

	<p>contemplar su opinión es hacerlos parte de una sociedad incluyente y sentirse iguales a los otros. Este creo que es uno de los objetivos que tenemos tanto como institución como a nivel nacional. Creo que debemos incluirlos de esa manera. Considerando su discapacidad, asignar funciones no para encajarlos en un cajón”.</p> <p>S10. “Yo creo que sería una en cuanto a infraestructura, adaptar con rampa y adaptar adentro en el salón un espacio. Este no sea un metro cuadrado a la mejor para que pueda tener movilidad. La silla de ruedas si se basta, si se acepta un alumno discapacitado en la universidad, entonces yo creo que eso sería una buena manera de entonces tenerles a ellos lo necesario para poderlos atender”.</p>
--	--

Dentro de la repercusión de la práctica docente para el logro de los aprendizajes con este tipo de estudiantes, según la categoría: percepción del trabajo docente resiliente en el logro del aprendizaje, comentan lo siguiente; una vez que la institución educativa los acepta, sería muy importante tener una entrevista con la familia, valorar el estado del joven o de la joven, física, psicológica y el nivel académico con el cual están ingresando a un nivel superior, esto permitiría conocer las fortalezas y debilidades de los aspirantes, para que a su vez, se diera una entrevista con el grupo de docentes que los va a atender, consideren las implicaciones que esto tiene y el derecho de los jóvenes a estudiar, y poder brindar un trabajo de calidad, pero sobre todo piden que los capaciten para ello, comentan que la manera ideal de trabajar es la misma que se les da a los demás alumnos, de esa manera sienten que el alumno se involucra y trata de entrar al mismo ambiente que de sus demás compañeros, ya que si hacen una distinción sienten que el alumno no se sentirá tan a gusto de trabajar de igual manera que sus amigos. La discapacidad les ha permitido interactuar de la misma manera que los demás, comentan que necesitan recibir mayores

cursos y capacitaciones al respecto, saber qué tipo de discapacidad posee el alumno, tal vez no se va a tratar la discapacidad, pero si pueden adaptar los programas en tiempo y forma, trabajo y atención en la medida de lo posible de forma particular, en la universidad mayor conocimiento en cuanto a discapacidad, todo depende de la discapacidad con la que se presenta.

Esto da pie para poder buscar las estrategias y poder tener ese desarrollo académico, incluirlos en el trabajo que están haciendo. Comentan que los estudiantes con discapacidad, se les debe contemplar su opinión, hacerlos parte de una sociedad incluyente y sentirse iguales a los otros, que es uno de los objetivos que se tiene como institución a nivel nacional, asignar funciones; no para encajarlos en un cajón, en cuanto a infraestructura, adaptar con rampa y adaptar adentro en el salón un espacio.

Capítulo VI. Análisis de resultados

En este capítulo se lleva a cabo el análisis de resultados obtenidos en esta investigación por medio de categorías. Categoría: Actitud y vocación docente en términos de la inclusión educativa. Categoría: Adecuación del programa de estudios a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Categoría: Estrategias de inclusión de los miembros del grupo para integrar a los educandos con discapacidad. Categoría: Percepción del trabajo docente resiliente en el logro del aprendizaje.

Categoría: Actitud y vocación docente en términos de la inclusión educativa.

Un aspecto relevante de este trabajo de investigación es que no todos los docentes muestran de igual manera su actitud y vocación en cuanto a la inclusión educativa, ya que algunos manifiestan que el alumno busca o trata de integrarse al grupo pero ellos no comentan si también como docentes buscan integrarlo; lo anterior, resulta en la mayoría de las veces por motivo de la información o capacitación obtenida acerca de la inclusión educativa, por lo mismo es necesario que el docente se actualice acerca de términos o conceptos de resiliencia y educación inclusiva.

La inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes, la UNESCO (2017) define la educación inclusiva como un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos, tiene por objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad.

Esto pone en evidencia que una de las premisas más importantes para la consecución de la inclusión educativa es el cambio en la forma de enseñanza y conlleva la capacitación de los profesores para que aprendan a trabajar con personas que se salen de lo

preestablecido. Es importante el rol del docente como agente educativo central de este proceso. Por tanto, es necesario que este desarrolle actitudes positivas, mediante las cuales estos estudiantes se sientan miembros del salón de clase.

Categoría: Adecuación del programa de estudios a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

En esta categoría se localiza como aspecto relevante el diseño curricular y los sistemas de promoción y evaluación, que tienden a implementar modelos estandarizados no inclusivos, las adecuaciones curriculares se definen como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común, estas permiten ubicar mejor al alumno dentro del aula para compensar sus dificultades y para que pueda participar más activamente en la dinámica del trabajo escolar; aunque no exista una política educativa clara que estimule o propicie el proceso de adecuación curricular en el país, desde la posición institucional se puede desarrollar ese proceso, con el propósito esencial de hacer el currículo más pertinente con las demandas de los alumnos que presentan alguna discapacidad.

Esto pone en evidencia que los profesores requieren de más adecuaciones curriculares que constituyan la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Estas adecuaciones curriculares deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones y habilidades de los estudiantes, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje.

Categoría: Estrategias de inclusión de los miembros del grupo para integrar a los educandos con discapacidad.

Dentro de la categoría, la estrategia de inclusión de los miembros del grupo para integrar a los educandos con discapacidad se identifica como aspecto relevante que llevan a la necesidad de su expresión a través de escenarios respetuosos y enriquecedores, lo que a su vez favorece el desarrollo de una identidad personal y colectiva que conlleva al logro de diferentes aprendizajes. Por lo tanto, es posible hallar la relación entre la singularidad y las competencias, en tanto que las estrategias referidas a esta categoría se anclan en la importancia de generar retos y situaciones que inviten al estudiante a usar y transferir el conocimiento propio del contexto escolar.

Esta concepción se puede explicar a partir de que la inclusión es una forma de interacción en la que los interlocutores se reconocen mutuamente como sujetos sociales competentes, singulares y dignos de reconocimiento, todo lo cual promueve la activa participación de cada uno y la formación de vínculos afectivos (Bernal, Figueroa, Gutiérrez de Piñeres y Jaramillo, 2012) Esto pone en evidencia que los profesores requieren de la inclusión en el aula ya que hace referencia al concepto de participación, ya que el propósito de los procesos inclusivos la involucra como un logro sin ningún tipo de excepciones ni restricciones.

Categoría: Percepción del trabajo docente resiliente en el logro del aprendizaje.

Un aspecto relevante dentro de la categoría percepción del trabajo docente resiliente en el logro del aprendizaje, es que el docente debe poseer formación y recursos, las actitudes de los profesores frente a los alumnos con alguna discapacidad; también pueden verse influenciadas por sus percepciones en cuanto a los recursos y características de la institución, así como por su formación e iniciativa para trabajar con ellos. La formación de los docentes ha ido evolucionando conforme se presentan cambios en los sistemas educativos, cambios que cada día exigen nuevos perfiles del educador en los que la actividad de enseñar pase de lo teórico a un proceso reflexivo que permita imaginar y concretar espacios de instrucción realmente significativos, que además son, hoy por hoy, espacios incluyentes.

Lo anterior, resulta un significado al observar que la educación materializa su accionar en el aula en el proceso de enseñanza, entendida como la tarea que desarrollan los profesores, es un proceso de trabajo constituido por diferentes componentes que pueden aislarse en abstracto con fines de análisis. Estos componentes son: el propósito, el sujeto que se forma, los resultados de aprendizaje del sujeto que aprende, las técnicas pedagógicas y los saberes del docente. Dado que los profesores trabajan con personas con alguna discapacidad, su relación con ellas está constituida fundamentalmente por relaciones sociales, que exige mucho en lo afectivo y cognitivo, configurando un quehacer caracterizado por tensiones y dilemas; negociaciones y estrategias de interacción.

Este enfoque erige al docente como profesional reflexivo de su práctica y trata de establecer cómo desde ahí genera el conocimiento y su hacer pedagógico. El logro de eficiencia en la práctica a través de la observación, reflexión e investigación de la práctica pedagógica, favorecerían el desarrollo de situaciones educativas adecuadas para el proceso de enseñanza-

aprendizaje, por lo tanto el trabajo docente en su vida cotidiana es un conjunto de interacciones personalizadas con los alumnos para conseguir su participación en su propio proceso de formación y atender a sus distintas necesidades, como lo son los alumnos que presentan alguna discapacidad.

Capítulo VII. Conclusiones

Con base en el marco teórico, los resultados de Resiliencia en docentes con estudiantes universitarios con discapacidad: caso Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano puede concluirse lo siguiente:

Se logra el objetivo de la investigación porque al analizar que la resiliencia constituye en los tiempos actuales un modelo emergente, donde se privilegia las fortalezas y los recursos de los docentes que atienden alumnos universitarios con alguna discapacidad, cada día adquiere mayor relevancia en diversos campos disciplinares, como la educación; también por parte de organismos internacionales, que recomiendan su promoción en poblaciones que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad.

Al analizar los resultados obtenidos en este estudio se da respuesta a la pregunta de investigación al conocer las experiencias de resiliencia por los maestros de la UATSCDH-UAT al llevar a cabo su labor docente con alumnos que cuentan con distintas discapacidades y sus repercusiones en los procesos de formación, en el logro de los aprendizajes esperados y el cumplimiento al perfil de egreso profesional? y ¿qué tipo de obstáculos o limitaciones han superado los profesores en la atención a esta población de estudiantes y qué acciones han implementado para favorecer los procesos de mejora continua.

Es pertinente señalar que la presente investigación, a pesar de ser cualitativa, da pie a que más adelante se pueda realizar algún análisis mixto.

Se presentan puntos de coincidencia, diferencias y comentarios entre la presente investigación y otros estudios realizados sobre la resiliencia en la discapacidad, principalmente en el nivel superior.

- Con Cohen (2015), se concuerda en que la resiliencia es un proceso que se desarrolla, se enseña y se aprende, así como ofrecer talleres grupales novedosos que permitan un enfoque claro y exploren las destrezas de los docentes para favorecer la resiliencia y la atención a alumnos que presentan alguna discapacidad.
- Con Reyzábal y Sanz (2014), Henderson y Milstein (2010), Kotliarenco (1996) y Wolin y Wolin (1993), se coincide en que la escuela, así como la familia, es donde se puede brindar el ambiente y las condiciones para promocionar la resiliencia; con Henderson y Milstein (2010) se coincide respecto a la pertinencia de promover la resiliencia en los planteles educativos.
- Existe concordancia con Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas (2013), en cuanto a que falta conocimiento acerca de la discapacidad, el currículo es rígido y las estrategias de estudio deben ser enfocadas hacia una mejor atención al alumnado que presenta alguna discapacidad mediante la generación de conocimiento en discapacidad brindada a docentes.
- Se concuerda con Palma, Soto, Barría, Lucero, Mella, Santana y Seguel (2016), en que faltan recursos bibliográficos digitales y de metodologías inclusivas para la docencia, por tal motivo puede existir la limitante para el desarrollo académico de los estudiantes discapacitados.
- Se coincide con Lozada García, Martínez Basurto y Acle Tomasini (2012), en sus resultados muestran las estrategias usadas por los docentes para construir su resiliencia personal.
- Acle Tomassini, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez (2012). Aquí existe una concordancia en que es necesario detectar desde un primer momento si existe alguna

discapacidad en el alumno al momento de ingresar a la institución.

- Espinosa (2020), concurre del mismo modo una similitud en que se requiere integrar variables relevantes como la falta de conocimiento de la discapacidad, inclusión y equidad para fortalecer, fomentar y activar la inclusión y la equidad educativa.
- Con Morales (2020), se coincide en que el profesorado en su formación inicial y continua no adquirió las competencias para la práctica docente inclusiva, mismas que debieran fortalecerse con la flexibilidad curricular y los ajustes razonables, para dar acceso a la política inclusiva en un diseño universal de aprendizaje.
- Con Garza (2016), existe concordancia en cuanto a la necesidad de promover los factores resilientes como objeto de estudio, el cual se fundamenta debido a que asociaciones de educación superior lo requieren, cabe señalar que el autor en esta investigación no menciona la discapacidad, pero escribe un artículo en el cual se aborda dicho tema, aplicada con alumnos que presentan alguna discapacidad y padres de familia, en la licenciatura de Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Victoria. (Garza, 2019)
- Al abordar cada una de las investigaciones, se puede observar la concordancia, dentro de las diferencias se encuentra que la mayoría se enfoca a nivel básico, pero sobre todo pensando en el alumno, y esta investigación está dirigida a proporcionar atención basada en Resiliencia a docentes con estudiantes universitarios con discapacidad: caso Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano.
- Lo cual se puede comprobar al analizar lo arrojado en la entrevista a profundidad realizada a profesores que atienden o han atendido a alumnos con discapacidad, en dicha entrevista se externa la falta de capacitación y herramientas diseñadas para brindar una

mejor enseñanza a los alumnos con discapacidad.

- En lo que concierne a las limitaciones para llevar a cabo este estudio, cabe indicar las siguientes:
- Se realizó la investigación durante el inicio de la pandemia COVID 19; por lo tanto, se dificultó un poco para la entrevista a profundidad.
- Faltan estudios y publicaciones sobre la resiliencia con alumnos que presenten alguna discapacidad en la educación superior.

Recomendaciones.

La resiliencia en el campo de la educación, en Latinoamérica, es un concepto relativamente nuevo, el cual ha ido adquiriendo importancia en los últimos años; los estudios sobre la temática se han enfocado principalmente hacia la educación básica y media superior; son escasas las investigaciones en la educación superior.

A continuación, se mencionan sugerencias de mejora pensadas en el fortalecimiento de los docentes de universidades públicas con estudiantes que presentan alguna discapacidad, las cuales permitirían una mejor atención académica.

- Se obtuvo un diagnóstico a partir de la información recabada en las entrevistas. (Véase anexo: C).
 - Promocionar factores resilientes en docentes de universidades públicas con estudiantes que presentan alguna discapacidad, permiten una mejor atención académica.
 - Promover en la educación superior estudios de estrategias sustentadas en el enfoque de la resiliencia, tendientes a el fortalecimiento de los docentes de universidades públicas con estudiantes que presentan alguna discapacidad, las cuales permiten una mejor atención académica.
 - Incluir contenidos relacionados con la promoción de resiliencia en discapacidad en los programas educativos que se ofertan en la UATSDH; también en la acción tutorial.
 - Unir esfuerzos directivos y docentes de las universidades públicas, para promover factores de resilientes a favor de los docentes de universidades públicas con estudiantes con discapacidad, permiten una mejor atención académica.
- Brindar cursos taller. Cabe señalar que todos los cursos o talleres de capacitación que se ofrecen por parte de la UAT son enfocados en el alumno y se carece de enfoque hacia el

docente de universidades públicas que trabajan con alumnos con alguna discapacidad; por mencionar uno: se brindó capacitación en plataforma Teams a los docentes en inicio de periodo 2021-3 los días 16, 17 y 18 de agosto titulado: Curso de inducción a Microsoft Teams, en el cual se enfocó a favorecer al alumno, sin brindar atención a las necesidades del profesor, mismo que se confirmó en la aplicación de un cuestionario dirigido estrictamente hacia la inclusión y discapacidad del estudiante. (Véase anexo: L).

Referencias Bibliográficas.

Acle Tomasini, G. (Coord.) (2012). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*. Barcelona: Gedisa.

Acle Tomasini, G., Roque, Ma., Zacatelco, F., Lozada, R., y Martínez, L. (2012). Condiciones personales asociadas al riesgo/resiliencia en educación especial. En G. Acle (Coord.). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp.63-103). Barcelona: Gedisa.

Acevedo, V.E. y Mondragón, H. (2005). *Resiliencia y escuela* (pp. 21-35), *Pensamiento Psicológico*, 1(005).

Administración Pública del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Argentina (2021)
Recuperado: *Certificado de Discapacidad: Otorgamiento y renovación / Buenos Aires Ciudad - Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. [Archivo PDF].

Ainscow, M. (13 de julio de 2001). *Desarrollando los roles de las autoridades educativas locales en relación con el logro y la inclusión: barreras y oportunidades*. Ponencia presentada en la Conferencia Nacional de Responsables de Educación, Cambridge.

APA (2020). Guía resumen del Manual de Publicaciones con Normas APA SÉPTIMA EDICIÓN.
WWW.NORMASAPA.PRO Traducción basada en: <http://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/index> y en American Psychological Association

ANUIES (2019). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES

Armas, L. y Ruster, C. (2009). *Manual de técnicas de programación neurolingüística*. Primera edición electrónica 2009, recuperado en: *Manual de Técnicas de PNL / Programación Psicológica - Academia.edu*

Arranz, P. y Liesa, M. (2005): *La resiliencia en el ámbito educativo: alumnos en riesgo de exclusión*. Investigación desarrollada en el marco de trabajo del grupo E.D.I. (Educación para la diversidad). Universidad de Zaragoza. España

Barton, L. (2001). *La política de la discapacidad y la lucha por el cambio*. Londres.

Bernal, T., Figueroa, X., Gutiérrez de Piñeres, C., y Jaramillo, J. (2012). Análisis de estrategias participativas para promover la movilización de significados y acciones en torno a la inclusión social de niños y adolescentes en contextos familiares, escolares y de protección estatal. Universidad Santo Tomás: Proyecto de investigación presentado al FODEIN.

Bisquerra, R. (2004). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.

Bonanno, G. (2004). Citado por B. Vera. *Resistir y rehacerse: una reconceptualización de la experiencia traumática desde la Psicología Positiva*, capturado en octubre de 2013 en <http://www.google.com/>

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI).

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.

Brown, J., Caston, M., y Bernard, B. (2001). Citado por S. Montes de Oca y J. Palomar (2012). Contribución de los factores educativos al estudio de la resiliencia. En J. Palomar y J. Gaxiola (Coords.). *Estudios de resiliencia en América Latina*, vol. 1, México: Pearson educación, Universidad de Sonora y Universidad Iberoamericana.

Cantú, C. (2020). *Análisis de resultados y preliminares de investigación*. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Cohen, M. (2015). *Cómo construir fortalezas en la educación especial. Resiliencia familiar y escolar*. México: Universidad de Ciencias y Administración-Porrúa.

CNDIPD (2016). *Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad del Gobierno de México*. Recuperado de <https://www.gob.mx/conadis/articulos/modelos-educativos-inclusivos> [Archivo PDF]

Consortio Codinfa (2002). *Por los caminos de la resiliencia: proyectos de promoción en infancia andina. 1. ed.* Lima, Perú: P&S Ediciones

Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor: El sentido de la resiliencia*. Buenos Aires: Granica.

Cyrulnik, B. (2011). Se puede superar cualquier trauma. *Psicología práctica*. Febrero. Núm. 136. España.

Daverio, P. (2007). Resiliencia y educación: Nuevas perspectivas en el abordaje de la adolescencia. En M. Munist, E. Suárez Ojeda, D. Krauskopf y T. Silber (comps). *Adolescencia y Resiliencia* (pp. 153-165) Buenos Aires: Paidós.

Espinosa, J. A. (2020). *Política de Inclusión y equidad educativa en la Universidad Autónoma De Tamaulipas. Experiencias de estudiantes con discapacidad* [Tesis de Doctorado, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa]. Tamaulipas, México.

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones

García-Alandete, J. (2016). *Afrontando la adversidad. Resiliencia, optimismo y sentido de la vida*. Valencia, España: Catholic University of Valencia.

Garza, L. H. (2016). *Resiliencia en la Educación Superior para prevenir la deserción escolar en el primer año: caso Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Tamaulipas] Tamaulipas, México.

Garza, L. H. (2019). Resiliencia en las universidades públicas. En D. D. Borrego, D. Cantú, H.I. Molina y R. Castillo Walle (coords.). *Educación y tecnologías* (pp. 22-38). Bloomington: Palibrio.

González-Arratia, N.I. y Valdez, J.L. (2012). *Variables predictoras de la resiliencia en adolescentes en situación de calle*. En J. Palomar y J.C. Gaxiola (Coords.), *Estudios de resiliencia en América Latina* (pp. 61-79). México: Pearson educación, Universidad de Sonora y Universidad Iberoamericana. Volumen 1.

Guérnard, T. (2003). *Más fuerte que el odio. Como escapar de un destino fatal y convertirse en un hombre feliz a pesar de la desgracia*. Barcelona: Gedisa.

Gil, G. (2012). La resiliencia holística y su aplicación al entorno escolar. En A. Forés y J. Grané

(2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.

Grotberg, E.H. (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia? ¿Cómo promoverla? ¿Cómo utilizarla? En E.H. Grotberg (comp.). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. (pp. 17-57). Barcelona: Gedisa.

Henderson, N., y Milstein, M. (2010). 6ª. reimpr. *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires Paidós.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª. edición. México: Mc GrawHill/Interamericana Editores.

Hoyt, D. y Yaeger, D. (2011). *Compromiso absoluto. Un testimonio del amor de un padre por su hijo*. México. Taller del éxito.

Infante, F. (2005). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo y E. N. Suárez Ojeda (comps.). *Resiliencia descubriendo las propias fortalezas* (pp. 31-53), 1ª ed. 2001, 4ª. reimpr. Buenos Aires: Paidós.

Institutito Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2000). XII Censo General de Población y Vivienda 2000 Catálogos de Codificación. Catálogo de Tipo de discapacidad, registrado en el apartado "Documentación técnica". México: INEGI

Institutito Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2018). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica ENADID. Glosario. Recuperado el 13 de septiembre del 2019, de: https://www.inegi.org.mx/app/glosario/default.html?p=ENADID_2018 México: INEGI [Archivo PDF]

Izcara, P. (2018). 2ª. Edición. *Manual de investigación cualitativa*. México: Fontamara.

Jerusalinsky, A. (1988). *Psicoanálisis del autismo*, recuperado: psicoanálisis del autismo alfredo jerusalinsky (slideshare.net). [Archivo PDF]

Kotliarenco, M. C. (1996). *Resiliencia. Construyendo en la adversidad*. Santiago de Chile: CEANIM.

Kotliarenco, M., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Santiago, Chile: Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Fundación W.K. Kellogg, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, CEANIM.

Kotliarenco, M. (2001). *Efectos de la Pobreza en la Biopsicología del Desarrollo en Niños y Niñas Menores de 3 Años*. 2as. Jornadas Psicopedagógicas del Año 2001: *Impacto de la Neurociencia en el Desarrollo de los Niños y Niñas Menores de 3 años y su Proyección en los Aprendizajes*, organizadas por la Universidad Central Santiago de Chile. 16 y 17 de Noviembre, recuperado en www.google.com

Lemaître, E., y Puig, G. (2005). *Programa Rueda: Fortaleciendo la Resiliencia: una estrategia para Desarrollar la Autoestima*, Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile, Facultad de Ciencias Médicas.

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad LGIP (2019). Diario Oficial de la Federación. Recuperado: ww.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgipd.htm [Archivo PDF]

Luthar, S., y Cicchetti, D. (2000) *El constructo de resiliencia: implicaciones para las*

intervenciones y las políticas sociales. Desarrollo y Psicopatología, recuperado:

<https://doi.org/10.1017/S0954579400004156> [Archivo PDF]

Lozada, R., Martínez, L., y Acle Tomassini, G. (2012). Escala de comportamientos resilientes para profesores. En G. Acle, G. (Coord.). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*. Barcelona: Gedisa.

Llobet, V. (2005). *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes. Entre la vulnerabilidad y la exclusión*. Herramientas para la transformación. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires: noveduc

Melillo, A., y Suárez Ojeda, E. (2005). *Resiliencia descubriendo las propias fortalezas* 1ª ed. 2001, 4ª reimpr. Buenos Aires: Paidós.

Morales, Ma. (2020). *Formación, práctica docente y política inclusiva en nivel primaria, regiones: frontera y centro de Tamaulipas*. [Tesis de Doctorado, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa] Tamaulipas, México.

Organización de Naciones Unidas ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Asamblea General, 76ª sesión plenaria, Resolución A/Res/61/106). Nueva York, United States: ONU

Organización de las Naciones Unidas ONU (2008). Convención de las Personas con Discapacidad. Recuperado en Microsoft Word - 0722666S.doc (un.org) [Archivo PDF]

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

Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2019). Recuperado en: Discapacidad - OPS/OMS | Organización Panamericana de la Salud (paho.org) [Archivo PDF]

Palma, O., Soto, Barria, Lucero, Mella, Santana y Seguel (2016). *Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes* [Archivo PDF]. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442016000200007>

Pestalozzi, H. (1996). Citado por G. Puig y J. Rubio (2011). *Manual de resiliencia aplicada*, Barcelona: Gedisa.

Poletti, R. y Dobbs, B. (2005). *La resiliencia. El arte de resurgir a la vida*. México: Lumen.

Puig, G., y Rubio, J. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*, Barcelona: Gedisa.

Radke –Yarrow y Sherman (1990). Hard growing: children who survive. En J. Rolf y otros (eds.): Risk and protective factors in the development of psychopathology. Cambridge: Cambridge University Press.

Reyzábal, M. y Sanz, A. (2014). *Resiliencia y acoso escolar. La fuerza de la educación*, Madrid: La Muralla.

Riessman, Catherine Kohler (2005) *Narrative Analysis. In: Narrative, Memory & Everyday Life*. University of Huddersfield, Huddersfield.

Rodríguez, D. (2005). *El humor como indicador de resiliencia*. En A. Melillo y E. Suárez Ojeda (Comps.). *Resiliencia Descubriendo las propias fortalezas*, Buenos Aires: Paidós.

Robles, J., y Medina, J. (2008). *Manual de salud mental en desastres*. Madrid: Síntesis.

Rousseau, S. (2012). *Resiliencia*, Barcelona: Obelisco.

Rutter, M. (2007). Citado por J. Gaxiola y S. González (2012) *Predictores del rendimiento académico y resiliencia de adolescentes de nivel secundaria*. En J. Palomar y J. Gaxiola (Coords.) *Estudios de resiliencia en América Latina*, vol.1, México: Pearson educación, Universidad de Sonora y Universidad Iberoamericana.

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. Recuperado de [rie63a05.pdf](#) (rieoei.org). [Archivo PDF]

Santos, H. (2004). La educación de adultos como factor de resiliencia. En A. Melillo, N. Suárez Ojeda y D. Rodríguez (comps). *Resiliencia y subjetividad* (pp. 257-272). Buenos Aires: Paidós.

Secretaría de Educación Pública (2016). *El Modelo Educativo 2016*. Obtenido de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo_educativo_2016.pdf
<https://www.sep.gob.mx>

Software VERBI. (2019). MAXQDA 2020 [software informático]. Berlín, Alemania: VERBI Software. Disponible desde maxqda.com.

Suárez Ojeda, E.N. (2005). Una concepción latinoamericana: la resiliencia comunitaria. En A. Melillo y E. N. Suárez Ojeda (comps.). *Resiliencia descubriendo las propias fortalezas*. (pp. 67-82). Buenos Aires: Paidós.

Suárez Ojeda, E.N., de la Jara, A. y Márquez, C. (2007). Trabajo comunitario y resiliencia social. En M. Munist, E.N. Suárez Ojeda, D. Krauskopf y T. J. Silber (comps.). *Adolescencia y Resiliencia*. (pp. 81-108). Buenos Aires: Paidós.

UAT (2019). *Dirección de Participación estudiantil*. Obtenido de <https://www.uat.edu.mx/SGE/DPE/nosotros/direcci%C3%B3n-de-participaci%C3%B3n-estudiantil>: <https://www.uat.edu.mx>.

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París Francia: UNESCO. Disponible en: http://down21chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion [Archivo PDF]

UNESCO (2018). *III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. Argentina: UNESCO. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal>. [Archivo PDF]

Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa

Vanistendael, S. (2004). Humor y resiliencia: la sonrisa que da vida. En B. Cyrulnik, S. Tomkiewicz, T. Guérnard, S. Vanistendael y M. Manciaux. *El realismo de la esperanza* (pp. 119-148).

Barcelona: Gedisa

Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.

Villalobos, E. y Castelán, E. (2007). La resiliencia en la Educación; *Revista Paedagogium*, año 6 núm. 30, noviembre 06-febrero 2007

Werner, E. y Smith, R. (1982). Citado por L. Torres y A. Ruíz (2013). Habilidades de resiliencia en estudiantes de educación media superior del Estado de México. En J. S, Gaxiola y J. Palomar (coords.). *Estudios de Resiliencia en América Latina* (pp. 53-69), vol. 2. México: Pearson Educación, Universidad de Sonora y Universidad Iberoamericana.

Werner, E. (2010). Prólogo, en N. Henderson y M. Milstein (2010). *Resiliencia en la escuela*. (pp. 15-17). 1ª ed., 2003, 6ª reimpr. Buenos Aires: Paidós

Wolin, S., J. y Wolin, S. (1993). Citado por N. Henderson y M. M. Milstein (2010). *Resiliencia en la escuela*, Buenos Aires: Paidós

Zorrilla, J. F. (1993). Reseña histórica de la Universidad Autónoma de Tamaulipas 1956-1993. Ciudad Victoria: UAT-Instituto de Investigaciones Históricas.

Anexos

Anexos

A. Guía de entrevista

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano

Fecha _____

Ficha de identificación

Nombre: _____ Sexo: _____

Edad: _____ Grados Académicos: _____

Tipo de contratación: PTC----- PHL-----

Años de antigüedad en la docencia en la UAT: _____

Programa (s) educativo (s) que atiende:

a. Lic. Trabajo Social----- b. Lic. Psicología----- c. Lic. Nutrición-----

CAPACITACIÓN

- i. ¿Qué cursos ha tomado en los últimos tres años?
- ii. ¿En qué o para qué le han servido?

FORTALEZA PERSONAL Y DOCENTE EN UATSCDH

- ¿Alguna vez se ha sentido agotado? Si es así, ¿cómo se recupera?
- Deme por favor, un ejemplo de lo que usted hace cuando enfrenta retos profesionales personales y tiene que ser fuerte, ¿qué hace usted?

COLABORACIÓN

- ¿Cuándo está en una actividad en el salón cómo ve el desempeño del alumno discapacitado?
- ¿Qué estrategias utiliza usted para saber cómo trabaja mejor el alumno discapacitado, solo o con compañeros?

SOCIABILIZACIÓN

- ¿Cómo se relaciona el alumno discapacitado con sus compañeros del salón?
- ¿Usted sabe si el alumno discapacitado tiene amigos y cómo se relaciona con ellos?

MOTIVACIÓN

- ¿El alumno discapacitado viene con gusto a la escuela?
- ¿Hace los trabajos o actividades del salón y cumple con sus tareas?

DOCENCIA

- Cuando ha tenido alumnos con discapacidad, ¿Adecua su programa a las necesidades de los discapacitados?
- ¿Qué dificultades en relación a la discapacidad se le han presentado al tener alumnos discapacitados en el aula?
- ¿Qué tipo de discapacidades se le han presentado en el aula?
- ¿Cuál sería la manera ideal para trabajar con alumnos discapacitados en el aula?

- ¿Tiene alguna complicación al trabajar con alumnos discapacitados?
- ¿Cuál ha sido o considera mayor reto al trabajar con alumnos discapacitados?
- ¿Cómo es el desempeño de un alumno discapacitado académicamente?
- ¿Qué es lo que usted piensa que requiere para seguir trabajando con alumnos discapacitados?

Gracias por su valiosa aportación.

B. Codificación.

1.- Sexo:

1.1 Femenino.

1.2 Masculino

2.- Edad:

2.1

2.2

3.- Grados Académicos:

3.1 Maestría

3.2 Doctorado

4.- Tipo de contratación:

4.1 PTC

4.2 PHL

5.- Años de antigüedad en la docencia en la UAT:

5.1

5.2

6.- Programa (s) educativo (s) que atiende:

6.1 Lic. Trabajo Social

6.2 Lic. Psicología

6.3 Lic. Nutrición

C. Diagnóstico obtenido a través de la entrevista

A continuación, se presenta la información obtenida en entrevista Resiliencia en docentes de la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano con estudiantes con discapacidad; y con ello se obtiene un diagnóstico, se dividió en: capacitación, fortaleza personal y docente, colaboración, sociabilización, motivación y docencia. Son 10 docentes entrevistados, los cuales trabajan o han laborado con alumnos que presentan alguna discapacidad. Se utilizó MAXQDA 2020 (VERBI Software, 2019) para el análisis de los datos.

CAPACITACIÓN

En cuanto a capacitación del docente se puede observar que, si bien existe capacitación, no existe capacitación acerca de la resiliencia ni de discapacidad; por lo tanto, es necesario incluir este tipo de curso-taller.

1. ¿Qué cursos ha tomado en los últimos tres años?
2. ¿En qué, o para qué le han servido?

Encuestado 1. Diplomado en Neuropsicología, Cursos especializados de modelos terapéuticos, de capacitación en las TICS, cursos de docencia, de metodología de programas estadísticos, de manejo de plataformas, etc.

Encuestado 2. Administración de biblioteca, sistema alerta, estrés, motivación, administración, etc.

Encuestado 3. Responsabilidad social

certificación conocer

EGEL nutrición, etc.,

Encuestado 4. Habilidades del Docente.

Equidad de Género.

Adicciones

Prevención de la Violencia

Cursos de Tutorías.

Inclusión.

Encuestado 5. He tomado cursos sobre docencia, tecnologías de la información y comunicación, talleres para elaboración de artículos científicos a partir de bases de datos cuantitativos, sobre el manejo de bases de datos, de Google Forms, de Excel, etcétera.

Encuestado 6. Equidad de Género

Encuestado 7. Diplomado en la enseñanza del inglés a través del arte.

Encuestado 8. Un diplomado en nutrición, cursos relacionados a mi licenciatura, que son en cuestiones de psicología y por los tiempos que estamos viviendo cursos o en relación con el manejo de las tecnologías, por las TICs.

Encuestado 7. Para mejorar en mi trabajo como maestro, así como profesional y personalmente para contar con otra certificación.

Encuestado 8. Para lograr un mejor desarrollo profesional y poder implementar esto en mis clases en la web desde CDH.

Encuestado 9. Pues a mí personalmente, me ha servido para conocerme más íntimamente a mí mismo y descubrir cuáles son mis áreas de oportunidad, cuáles son mis fortalezas, potenciar mis habilidades emocionales y de esa manera poder llegar a un consenso social con las personas que están cerca de mí, pero sobretodo mis alumnos.

Encuestado 10. Pues es para mejorar más que nada lo que la. La docencia, el estar frente al grupo es para mejorar los planes de estudio para poderles brindar una mejor educación a los alumnos en la UATSCDH.

FORTALEZA PERSONAL Y DOCENTE

En el apartado dos de la entrevista se analiza la fortaleza del docente, se observa que son personas que buscan estar bien siempre, a pesar de las circunstancias por las cuales estén pasando, esto lo ven siempre con el afán de brindar una buena atención a sus alumnos.

3. ¿Alguna vez se ha sentido agotado? Si es así, ¿cómo se recupera?

Encuestado 1. Algunas veces sí; preparar profesionistas es y significa para mí, una alta responsabilidad, un compromiso conmigo misma, con los jóvenes y con la sociedad, porque ellos trabajarán a su vez también con personas. ¿Cómo me recupero? Generalmente, cuando hacemos lo que nos gusta, lo disfrutamos y eso anímicamente beneficia a nuestro cuerpo; por lo demás, procuro caminar y ejercitarme los fines de semana, y normalmente llevando una vida ordenada y sin problemas para dormir.

Encuestado 2. Si, si me he sentido agotada en algunas ocasiones y pues bueno lo que

hago es tomarme unos 10-15 minutos sentada, analizando la situación, ¿por qué me siento agotada? Y ¿Qué puedo hacer? Y que no vuelva a suceder.

Encuestado 3. Algunas veces Guardo la calma, visualizo las cosas positivamente y enfocar el objetivo.

Encuestado 4. Algunas veces Divide tiempo de trabajo y vida personal, diversifica actividades rutinarias.

Encuestado 5. En algunas ocasiones como todo ser humano me he sentido agotada, pero busco manejar herramientas para disminuir la tensión mental y poder brindar un mejor desempeño en mi trabajo. Puedo decir que principalmente lo que me ha ayudado es el uso de técnicas para disminuir la tensión mental.

Encuestado 6. Duermo las horas necesarias, me alimento de manera nutritiva y saludable.

Encuestado 7. Sí, mi horario de trabajo empieza a partir de las 7 de la mañana y termina algunos días después de las 7 de la noche. Me recupero aprovechando los momentos de descanso, como los días feriados.

Encuestado 8. No, porque esto es algo que a mí me gusta.

Encuestado 9. No, me he sentido tal vez cansado por una cuestión física, pero agotado, sin ganas de querer hacer cambios o cosas nuevas. No, pero cuando he sentido el físico, pues no tengo mayor motivación que querer hacer las cosas y hacerlas bien siempre.

Encuestado 10. Puede ser agotado físicamente. Y pues la recuperación siempre es pues un descanso, normalmente, ¿verdad? Este es un agotamiento laboral, pero el cual puede pasar ya con una buena bañada y dormir un rato y ya duerme.

4. Deme por favor, un ejemplo de lo que usted hace cuando enfrenta retos profesionales personales y tiene que ser fuerte, ¿qué hace usted?

Encuestado 1. Pienso que la Universidad, en coordinación con la Dirección de la Unidad Académica, abre espacios adecuados para nuestro desarrollo profesional y por ende el desarrollo personal, en las diferentes áreas, para capacitarnos acorde a nuestro perfil. Mi fortaleza personal, se ha ido forjando en el día a día del trabajo docente y las capacitaciones que se nos brindan nos van dando la confianza y la seguridad para corresponder a la responsabilidad de preparar profesionistas que atiendan las diferentes necesidades sociales.

Encuestado 2. Pues realmente considero que soy una persona organizada, tengo ganas de salir adelante, de esa manera yo puedo ahora sí enfocar todo mi conocimiento, toda mi capacidad académica y personal dentro de la Unidad Académica y eso puede convertirse en una fortaleza, pues el conocimiento se va a quedar con los alumnos.

Encuestado 3. Solida

Encuestado 4. Como la voluntad que tengo para continuar superándome, lo cual se refleja a través de mis actitudes ante situaciones difíciles; buscando siempre los aspectos positivos lo cual me hace ser diferente a otras personas. Siendo proactiva.

Encuestado 5. Puedo decir que en la unidad académica de trabajo social y ciencias para el desarrollo humano se me ha dado la oportunidad de impartir cátedra en las materias en las que tengo mejor desempeño profesional o mayor experiencia profesional lo que me brindan la oportunidad de compartir mi experiencia con los alumnos y poder dar lo mejor de mis conocimientos hacia ellos.

Encuestado 6. Motivacional en beneficio del aprendizaje de los alumnos.

Encuestado 7. Me gusta mi trabajo.

Encuestado 8. De una manera responsable y comprometido con la institución.

Encuestado 9. Solidario, esa es la principal.

Encuestado 10. Muy bien. Me siento muy a gusto. Me siento bien aquí en la facultad.

COLABORACIÓN

En el apartado tres, en cuanto a colaboración, se observa que, al atender a alumnos con alguna discapacidad, buscan el mejor método para poder brindarles atención, a pesar que sus programas académicos no mencionan como trabajar con ellos.

5. ¿Cuándo están en una actividad en el salón cómo ve el desempeño del alumno discapacitado?

Encuestado 1. El desempeño del alumno discapacitado, requiere del Maestro, para hacer los ajustes y adecuaciones a la currícula, para integrarlo, enseñarlo y evaluarlo, y que de alguna manera el alumno acepte, participe y se motive, se sienta tratado igual que el resto de sus compañeros, con respeto y brindando la atención requerida.

Encuestado 2. Bueno, antes que todo, he tenido la oportunidad de tener alumnos con alguna discapacidad y en total han sido dos alumnas las que he tenido en clase, y bueno ¿Qué actividad? Cuando están en una actividad en el salón, como veo el desempeño, como hasta el día de hoy con estas dos almas yo he visto un muy buen desempeño, han sacado adelante las materias y bueno no han tenido una reprobación.

Encuestado 3. Integrador

Encuestado 4. encuestado como cualquier otra persona

Encuestado 5. El alumno se esfuerza por entregar trabajo.

Encuestado 6. Buen desempeño ya que muestra actitud positiva y con capacidad de aprender dando como resultado en lo general aceptable desempeño académico.

Encuestado 7. En la universidad el alumno se esfuerza y en educación básica, por lo general muy deficiente, son alumnos que requieren de mucha atención y si el grupo al que pertenecen es de más de 30 o 40 alumnos, difícilmente le puedo dar la atención que merece.

Encuestado 8. Las desarrolla conforme a sus posibilidades.

Encuestado 9. Me han sorprendido, porque los casos que hemos tenido ahí, por ejemplo, el sistema nos debe tantito en el sentido de adaptación a esas necesidades. En el registro de esa información, que todavía no lo tenemos, en un futuro ya estará. Me han sorprendido los muchachos, porque a pesar de contar con una discapacidad, creo que si es correctora de la discapacidad y han manifestado más ganas, más intenciones y más determinación a la hora de querer hacerlo. Y no solamente hacerlo, lo hacen y muchas veces mejor que los que no tienen discapacidad aparentemente, verdad. Lo que podría decir yo que muchos de nosotros tenemos discapacidades, pero no son aparentes la edad en que nos falte un brazo o en este tipo motoras, pero sí muy, muy buena, muy buena experiencia que tengo con ellos.

Encuestado 10. Su desempeño puede ser productivo. Es productivo dentro del aula si así lo queremos ver como docentes.

6. ¿Qué estrategias utiliza usted para saber cómo trabaja mejor el alumno discapacitado, solo o con compañeros?

Encuestado 1. Las estrategias van acordes a la solicitud de la tarea, siempre considerando que es mejor el trabajo con sus compañeros para que el grupo lo integre, socialicen y realicen adecuaciones a la tarea pensando en el compañero que lo requiere. P. ej. En un trabajo por equipo para realizar un resumen de un capítulo y a su vez desarrollar preguntas y respuestas, primero los dejo que ellos realicen las propuestas de cómo se van a organizar y luego yo hago las adecuaciones, de manera que el alumno discapacitado participe en todo. Tuve un alumno con parálisis de sus miembros inferiores y sus manos, no podían escribir con claridad, sin embargo, en la computadora se le facilitaba escribir; se repartían los temas y Alex elaboraba su trabajo en computadora y el resto a mano y luego él lo enviaba a mi correo, junto con las preguntas que realizaba de esa parte del capítulo que le había tocado, yo imprimía eso y el resto de sus compañeros lo hacía a mano. Yo les entregaba todo completo para estudiar. Para evaluarlo en sus parciales, le hacía el examen oral o ese día del examen se lo enviaba a su correo y él lo contestaba y me lo enviaba contestado, generalmente con él me llevaba más tiempo.

Encuestado 2. Pues las estrategias que uso son las mismas que he utilizado con los demás compañeros, llegó al aula, formó equipos y ellos trabajan con sus demás compañeros, la verdad he visto que funciona mejor en estos dos casos trabajar con compañeros.

Encuestado 3. Contacto directo, observación y acción.

Encuestado 4. La estrategia que utilizo; integrándose a trabajar de ambas formas, no preguntando como se siente mejor sino enseñándolo a que le va a tocar trabajar y aprender a incluirse como los demás; jamás marginarse.

Encuestado 5. Trato de implementar lo que sé a través de la experiencia ya sea en actividad individual o grupal.

Encuestado 6. La práctica de la comunicación es decir momentos de mayor acercamiento para conocer sus intereses con respeto y saber sobre la necesidad de uso de ritmos variados en su instrucción, la práctica de la creatividad en la impartición de clase, así mismo flexible, es decir, adaptar el tema que se requiera para favorecer el aprendizaje y la exigencia medida después de la identificación de sus habilidades.

Encuestado 7. Mediante observación directa.

Encuestado 8. Principalmente mediante la observación para poder conocer cómo se desempeñan mejor.

Encuestado 9. No, no lo quiero limitar a decir que es una estrategia, pero sí es un criterio personal que podemos adaptarlo. Cuando uno se da cuenta que tienen compañeros que se vuelven casi familia y se vuelven, básicamente es un soporte para ellos, entonces ellos son un acompañamiento para las personas que tienen discapacidad. Pues ellos son la fortaleza y podemos decir, esa es la estrategia. Ese acompañamiento que cuando los papás vienen los dejan, quisieran quedarse con ellos, con el dolor de su corazón se van.

Encuestado 10. Fíjate que en cuestión de, me he fijado que el alumno muchas veces quiere trabajar solo. Pero es por la misma discapacidad que posee. Tuve una experiencia en la cual no quería que le apoyaran en nada, pero porque faltaba la comunión o la comunicación dentro del grupo. Entonces este había desempeño individual. Claro que, si

lo hay en el alumno, pero ya cuando lo empiezas a mezclar con los demás compañeros y empiezas a hacer actividades grupales. Por ejemplo, yo soy de hacer dinámicas. ¿Para qué? Para que exista esa interacción del alumno discapacitado con sus compañeros y de esa manera puede ser una buena estrategia.

SOCIABILIZACIÓN.

En cuanto al apartado de sociabilización, se analiza que los docentes, al atender alumnos con alguna discapacidad, algunos si prestan atención en cuanto a este punto, pero otros no, lo cual sería bueno que se tomara en cuenta porque forma parte de la formación del educando.

7. ¿Cómo se relaciona el alumno discapacitado con sus compañeros del salón?

Encuestado 1. No es sencillo que pueda socializar con todo el grupo, generalmente, se vincula con sus compañeros más cercanos, y en mi experiencia, el joven que tuve como alumno, era muy participativo, expresivo y cordial con la mayoría de sus compañeros

Encuestado 2. He visto que se relacionan, tienen muy buena comunicación, sí son alumnos que interactúan con sus compañeros.

Encuestado 3. Generalmente es bien acogido y se integra en máximo 4 días.

Encuestado 4. He notado que se relacionan de una manera adecuada; no existen diferenciaciones.

Encuestado 5. Siempre es cordial la relación de este tipo de alumnos.

Encuestado 6. Socializa y participa en las actividades del grupo

Encuestado 7. En la universidad trato de trabajar con el programa ya señalado, en nivel de educación básica, cuando he trabajado con alumnos con alguna discapacidad, siempre los

han integrado.

Encuestado 8. En un principio le es difícil desenvolverse conforme van pasando los días y dependiendo de cómo observan las actividades, ellos van teniendo un mejor desenvolvimiento.

Encuestado 9. Vamos a decirlo, cooperativamente. De qué otra manera puedo definir sustancialmente como personas. Primero se desenvuelven como seres humanos y después como alumnos. Eso es lo que he visto yo cuando esta persona de la que hablo, que se encarga de llevarlos, ser de soporte de ellos. Ellos al ver estas diferencias que existen para que ellos puedan hacer las cosas igual que las personas que no tienen una discapacidad les brindan esas facilidades. Entonces yo creo que ese papel de acompañante es este muy importante. Es crucial para una persona que tiene discapacidad. Si hablamos de ceguera, de sordomudos o de una discapacidad motora, se vuelve indispensable este acompañamiento.

Encuestado 10. Te comento que la relación es buena, pero a veces existen ciertos límites, los cuales el maestro debe de ver, de alcanzar, de percibir. Y si vemos que hay algo que estorba por ahí, pues tratar de quitarlo y que la comunicación sea más genuina, que exista más comunicación de sus compañeros.

8. ¿Usted sabe si el alumno discapacitado tiene amigos y cómo se relaciona con ellos?

Encuestado 1. Sí, hasta la fecha él me habla y me consulta cuestiones concernientes a su trabajo, llegamos a establecer una buena relación en esos cuatro meses de trabajo. Mencionaba, con quién del salón se sentía mejor para trabajar y con quién no, pedía explicación

por qué esa calificación que había obtenido y siempre fui clara con él y muy precisa para evitar malas interpretaciones con él y con sus compañeros. Era un joven abierto, inteligente y además leía mucho, lo que le permitía tener siempre temas interesantes de conversación.

Encuestado 2. Sí, ambas alumnas a las que les he dado clase tienen amigos, un promedio de entre todos tres amigos y llevan una buena relación, veo mucho que sus compañeros, con los que ellos tienen una buena amistad siempre protegen a sus compañeros, saben que ellos tienen una discapacidad, entonces siento como que el alumno que es compañero hace ese tipo de protección, es lo que le da sienta yo, una seguridad a este alumno con discapacidad.

Encuestado 3. Si

Encuestado 4. Veo que si tienen amigos y se relacionan adecuadamente.

Encuestado 5. Yo creo que, si tiene, y su relación debe ser solidaria.

Encuestado 6. No lo sé

Encuestado 7. No lo sé.

Encuestado 8. Pues al momento sí, porque ahí desde el salón de clases se ve si tiene un buen desarrollo con sus compañeros. De igual manera, cuando hacedles se nos topa en los pasillos. También podemos observar si cuenta con amigos o simplemente se mantiene aislado.

Encuestado 9. El acompañante lo limita a una parte del trabajo que desempeña, que se organiza en un equipo y se distribuyen ese trabajo de tal manera que le facilitan ese trabajo y lo puede hacer desde su casa este ya con herramientas tecnológicas. Todo, sin embargo, no dejan de tener ese papel y esa función como prestadores de servicios dial dentro de sus actividades. Es decir, no se hacen de la vista gorda y digo tengo una discapacidad, no lo puedo ser. No nada más dicen dame lo que yo puedo hacer para así opinar a su percepción.

Encuestado 10. Si el alumno discapacitado siempre va a tener amigos y su relación puede ser buena, este hasta donde él deje que los compañeros lo tratan y hasta donde los compañeros puedan hasta tratarlo a él.

MOTIVACIÓN

En cuanto a motivación, el docente se percata que los alumnos que presentan alguna discapacidad, la mayoría ingresa a la institución de manera entusiasta, trabaja dependiendo la discapacidad que tiene.

9. ¿El alumno discapacitado viene con gusto a la escuela?

Encuestado 1. En la experiencia que he tenido, si, con mucho gusto venía caminando con dificultad, pero eso no era problema para él y siempre estaba dispuesto a aprender y a participar.

Encuestado 2. En ambos casos he visto yo que vienen con gusto y les gusta mucho escuchar a los docentes, pues siento que para ellos son un ejemplo a seguir y pues ellos pueden, aún con la discapacidad con la que cuentan.

Encuestado 3. Si

Encuestado 4. Con los que he tenido la oportunidad de trabajar sí.

Encuestado 5. Yo creo que sí.

Encuestado 6. Si motivado por las conductas de sus compañeros de respeto, solidaridad, Compañerismo y cooperación

Encuestado 7. Creo que sí en la universidad y en educación básica, he observado a los alumnos con discapacidad muy contentos.

Encuestado 8. En lo que podemos observar podría decir que sí.

Encuestado 9. Yo creo que es una de las partes esenciales que mantiene con que mantiene motivados a las personas que tienen discapacidad, porque el encierro si ahorita con la pandemia nos perjudica a nosotros que estamos bien, gracias a Dios, esas personas que tienen discapacidad y que no tienen el acompañamiento y que muchas veces la familia ha llegado a un punto en el que dicen estoy cansado, tal vez no tengo ganas de hacerlo.

Encuestado 10. Yo creo que si un alumno discapacitado es muy difícil verlo que venga enojado o que no traiga ánimos de estudiar. El alumno discapacitado siempre va a tener o va o va a generar fortaleza, esa cara de felicidad. ¿Por qué? Porque para él es un día más, en el que puede salir adelante, que puede estudiar.

10. ¿Hace los trabajos o actividades del salón y cumple con sus tareas?

Encuestado 1. Si, en algunos casos, con adecuaciones, pero normalmente cumplía con todo.

Encuestado 2. Hasta el día de hoy, ambas personas han concluido satisfactoriamente sus tareas, si veo que se les dificulta un poco más, a la hora de revisar las tareas veo que, si necesitan un poco más de apoyo, pero no algo significativo que vea yo que afecta su desempeño y cuestionar a veces sus actividades.

Encuestado 3. Si

Encuestado 4. Si cumple con sus tareas, e incluso exponen.

Encuestado 5. Hasta ahora con los alumnos que he tenido si cumplen, hacen sus trabajos a su tiempo, creo que si se nota la discapacidad.

Encuestado 6. Si, de manera formal

Encuestado 7. En mi materia por lo general el alumno se esfuerza, en nivel básico a veces no trabajan, y en los dos niveles si trabajan, pero no al mismo ritmo de los otros alumnos, haciendo de su proceso de aprendizaje muy lento.

Encuestado 8. Hasta el momento los alumnos que me han tocado, ellos sí cumplen con sus actividades

Encuestado 9. Sí, siempre

Encuestado 10. Si, si un alumno discapacitado es muy responsable, muy responsable con sus trabajos, es una persona participativa. Es alguien que desea ser incorporado en todas las actividades. Por lo tanto, no he tenido queja de que no trabajen.

DOCENCIA

En cuanto a docencia, se analiza que: el docente actúa como corresponde en su labor de cátedra, los alumnos que presentan alguna discapacidad, trabajan a su ritmo, esto sin que los programas académicos se adecuen a sus necesidades, entre las discapacidades que se les presentan predominan la motora, y otras que ellos van detectando conforme el avance del periodo, mencionan que requieren cursos-talleres para capacitarse en el aspecto de discapacidad.

11. Cuando ha tenido alumnos con discapacidad, ¿Adecua su programa a las necesidades de los discapacitados?

Encuestado 1. Si,

Encuestado 2. No, hasta el día de hoy he utilizado los programas igual con ellos

que con el resto del grupo, no hay ninguna modificación.

Encuestado 3. Si, si es necesario

Encuestado 4. No ha sido necesario

Encuestado 5. No los adecuo, pues la facultad no lo pide, así doy la clase.

Encuestado 6. Si, por medio de la práctica de la creatividad en la impartición de clase, así mismo de forma flexible es decir adaptar el tema que se requiera para favorecer el aprendizaje

Encuestado 7. No, solamente soy más flexible con estos alumnos.

Encuestado 8. Sí, en relación a mis conocimientos, porque siendo sinceros, pues no contamos o no se nos brindan cursos relacionados a estos temas de inclusión o para poder tener un mejor desarrollo.

Encuestado 9. Siempre, siempre damos facilidades y siempre creo que estaremos en la mejor disposición para aplicar un criterio adaptado a ellos. Si ellos están constantemente adaptándose a la vida y a su discapacidad, yo creo que lo mínimo que podemos hacer es eso y que hay dificultades en relación con la discapacidad.

Encuestado 10. Conforme vamos marchando en las actividades o en las unidades del programa se tiene que ir haciendo esa adaptación. No antes, se hace en el mismo seguir de los días o implementar dinámicas e implementar estrategias para que el alumno discapacitado también tenga esa oportunidad de poder trabajar, poder colaborar por él. Participar dentro de las actividades.

12. ¿Qué dificultades en relación a la discapacidad se le han presentado al tener alumnos discapacitados en el aula?

Encuestado 1. En otra experiencia que tuve y en relación con la pregunta, la dificultad que tuve fue que la alumna no asistía regularmente a clase, y esto la ponía obviamente en una desventaja seria en relación con sus compañeros. Nunca se presentaron los padres, no se daba alguna explicación sobre la dinámica del apoyo en casa para todas sus labores académicas y sólo estuvo en el aula 3 clases y ya no se presentó. No se dio la oportunidad de apoyar a la jovencita. Los compañeros no sabían qué pasaba con ella y las autoridades desconocían la situación porque no se dio ningún tipo de acercamiento por parte de la familia, aparte de que nos falta capacitación para este tipo de atención con alumnos que presenten alguna discapacidad.

Encuestado 2. Eh, en el primer caso en ninguna, no tuve ninguna dificultad, en el segundo más que alguna dificultad tuve que hablar con el salón para que, al momento de que su compañera pasará a exponer no hubiera ningún tipo de burla, por así llamarlo, y que se respetará a la alumna, igual que a los demás compañeros, realmente lo dije en general pero enfocado al respeto, que cuando a ella le tocará exponer recibiera el mismo respeto que los demás.

Encuestado 3. Ninguna

Encuestado 4. Solamente me ha tocado en un semestre tener una alumna; y no he tenido dificultades, en cuanto a lo académico, pero si en espacio para su esparcimiento dentro del aula.

Encuestado 5. A veces no sé nota la discapacidad que presentan y no tenemos esa información como docentes, también puede ser la infraestructura por la silla de ruedas.

Encuestado 6. Ninguna

Encuestado 7. Dependiendo la discapacidad que presentan hay ciertos alumnos que

gritan o hacen ruidos y distraen a sus compañeros.

Encuestado 8. Son alumnos con problemas motores, entonces al momento las aulas no están habilitadas para su traslado en ella. Entonces al momento de exponer no pueden subirse al lugar donde ellos tendrían que exponer. Por lo cual les causa esa timidez o ansiedad.

Encuestado 9. Bueno, las situaciones más comunes son estas. Personas que traen una silla de ruedas o que traen un andador o cualquier tipo de aparato ortopédico. Son las escaleras estas rampas. Gracias a Dios ya tenemos más rampas. Tal vez algunas rampas necesitan ser este... resanaditas porque se genera una grieta chiquita en la parte, la del ángulo más pequeño al tocar el piso, verdad.

Encuestado 10. Porque tengo alumnos que son un poco lentos para trabajar. Hay alumnos también que tienen discapacidad motora. Y el hecho de que exista una discapacidad desde muy, muy notoria si hay dificultades. Por ejemplo, en la motora tienen que entrar con sillas de ruedas, considerando que los salones no están adaptados para una persona discapacitada. Entonces ¿Qué se hace ahí? Pues se tiene que andar moviendo bancos, acomodando de tal manera que el alumno pueda trabajar. Y en cuestión de aprendizaje hay que estarle explicando una, explicando dos o tres las veces que sean necesarias al alumno para que pueda entender y comprender de qué se trata el tema o de qué es de lo que tiene que trabajar.

13. ¿Qué tipos de discapacidades se le han presentado en el aula?

Encuestado 1. Primero, un joven con hemiplejia, limitaciones para caminar, lo hacía con una andadera y una jovencita en silla de ruedas, y no supe qué problema mental o de discapacidad le aquejaba.

Encuestado 2. La primera de ellas fue una discapacidad visual, esa alumna aparte de que tenía discapacidad visual era también intelectual, ella había tenido problema en cuanto a, desde que nació, en su crecimiento, eso fue retrasando un poco su desarrollo, lo cual le dificulta un poco el aprendizaje, sin embargo, esa alumna concluyó satisfactoriamente la materia.

Encuestado 3. Motora, visual

Encuestado 4. Una chica en silla de ruedas; no camina.

Encuestado 5. Las que yo he podido distinguir es motora, intelectual

Encuestado 6. Discapacidad Intelectual

Encuestado 7. Parálisis cerebral, y otros casos parecidos al autismo

Encuestado 8. En particular la motora.

Encuestado 9. Motoras.

Encuestado 10. La más común es la motora y pues la visual.

14. ¿Cuál sería la manera ideal para trabajar con alumnos con discapacidad en el aula?

Encuestado 1. Pienso que de antemano una vez que la institución educativa los acepta, sería muy importante tener una entrevista con la familia, valorar el estado del joven o de la joven, física, psicológica y el nivel académico con el cual están ingresando a un nivel superior, esto permitiría conocer las fortalezas y debilidades de los aspirantes, para que a su vez, se diera una entrevista con el grupo de docentes que los va a atender,

consideren las implicaciones que esto tiene y el derecho de los jóvenes a estudiar, y poder brindar un trabajo de calidad, pero sobretodo que se nos capacite para ello.

Encuestado 2. Actualmente le doy clases a otra alumna, ella tiene discapacidad de lenguaje, a la hora de expresarse en pantalla, sin embargo, lo ha hecho de manera correcta en lo que va del semestre.

Encuestado 3. Entendernos mutuamente

Encuestado 4. Recibir mayores cursos y capacitaciones al respecto.

Encuestado 5. En primer lugar, saber qué tipo de discapacidad posee, tal vez no se va a tratar la discapacidad, pero si podemos adaptar los programas en tiempo y forma.

Encuestado 6. Trabajo y atención en la medida de lo posible de forma particular

Encuestado 7. En universidad mayor conocimiento en cuanto a discapacidad y en nivel básico que tuvieran un maestro con ellos.

Encuestado 8. Todo depende de la discapacidad con la que se presenta. Esto nos da pie para poder buscar las estrategias y poder tener ese desarrollo académico.

Encuestado 9. Incluirlos en el trabajo que están haciendo. Para ellos, en base a su discapacidad, saben entonces qué sí pueden hacer o qué se le dificulta. Sin embargo, considere tomar en cuenta al alumno para ver qué tan grande quiere tomar su desafío. Y en ese contemplar su opinión es hacerlos parte de una sociedad incluyente y sentirse iguales a los otros. Este creo que es uno de los objetivos que tenemos tanto como institución como a nivel nacional.

Encuestado 10. Yo creo que sería una en cuanto a infraestructura, adaptar con rampa y adaptar adentro en el salón un espacio. Este no sea un metro cuadrado a la mejor para que pueda tener movilidad. La silla de ruedas si se basta, si se acepta un alumno

discapacitado en la universidad, entonces yo creo que eso sería una buena manera de entonces tenerles a ellos lo necesario para poderlos atender.

15. ¿Tiene alguna complicación para trabajar con alumnos discapacitados?

Encuestado 1. No, ninguna, solo que, si requiere de hablar con él o la alumna, y observar sus debilidades y sus fortalezas, para realizar las adecuaciones pertinentes. Y al pensar en la respuesta a esta pregunta, entonces cobra importancia lo anteriormente descrito; si existe un diagnóstico, valoración y una entrevista previa, el docente estará en mejor capacidad para brindar los aprendizajes de la mejor manera para los alumnos(as)

Encuestado 2. Ninguna, no tengo ninguna complicación, al contrario, me da mucho gusto tener alumnos con una discapacidad, actualmente dentro de la universidad y de la UATSCDH, tengo la oportunidad de trabajar para el programa CODIS UAT, en donde mi principal función es tener ese contacto con los alumnos discapacitados.

Actualmente tenemos 19 alumnos con diferentes discapacidades y la verdad que se aprende mucho de ellos y nos damos cuenta de cuáles son sus necesidades en el aula, necesidades de material para que ellos puedan desempeñarse dentro de su carrera profesional y la verdad que tenerlos en el aula ha sido, me ha traído muy buenas experiencias, así que no tengo ninguna complicación.

Encuestado 3. No

Encuestado 4. No tengo ninguna.

Encuestado 5. Por mi parte no, al principio si me daba un poco de temor porque es algo con lo que no convivía, pero ahorita ya me siento con un poco más de confianza.

Encuestado 6. En cierta medida, cuando el grupo es numeroso y el tiempo no permite dar atención y servicio de una forma más particular

Encuestado 7. Si, requieren de más atención.

Encuestado 8. No, porque esta es mi función no hacer una separación de alumnos desarrollados con problemas de alguna discapacidad.

Encuestado 9. No, simplemente hacemos adaptaciones a cada caso, pero no lo vemos como complicación en mí ni cómo con como problemas. Mucho menos lo vemos como reto porque buscamos como si puedan hacerlo, independientemente de la situación en la que se encuentren.

Encuestado 10. Pues son complicaciones, más que nada de infraestructura y pues que el programa se tiene que ir adaptando conforme vayan pasando los días.

16. ¿Cuál ha sido o considera mayor reto al trabajar con alumnos discapacitados?

Encuestado 1. Pienso que establecer un buen vínculo socio afectivo con el grupo y con los jóvenes con discapacidad en especial, porque al establecer este vínculo, permite una buena disposición por parte del grupo para ponernos de acuerdo en el trabajo académico de 4 meses continuos que nos lleven a lograr los objetivos propuestos por el programa educativo, en cuanto a las competencias que deberán adquirir al término de un periodo.

Encuestado 2. Pues el mayor reto es que ellos se sientan queridos dentro del aula, que se adapten a sus compañeros, sé que para ellos no es nada fácil, ellos ya vienen con una mentalidad quizás, de que pueden ser rechazados. Entonces el mayor reto que tengo es

hacerlos sentir queridos, hacerlos sentir parte fundamental del salón, que son iguales, sin embargo, no tengo dificultad en eso, he sabido trabajar con los alumnos y considerándolos iguales. Aquí entra pues, la igualdad que existe con sus compañeros.

Encuestado 3. La velocidad de respuesta en relación con los no discapacitados.

Encuestado 4. No he tenido ningún reto.

Encuestado 5. Lograr que su aprendizaje sea bueno, adaptar el espacio y conocer que discapacidad presenta.

Encuestado 6. Es optimizar el tiempo destinado para la impartición de clase de manera incluyente

Encuestado 7. Que pongan atención.

Encuestado 8. El no estar, el no estar suficientemente capacitados, ya que desconocemos estos temas, no tenemos las habilidades o desconocemos las estrategias para poder lograr que brindarles una mejor atención.

Encuestado 9. Pues ahora sí que siento que esta parte, docente, muchas veces nos limita cuando queremos, ¿verdad? Si yo me quiero mantener solamente como docente, yo limito mi área de capacidad para ver qué más puedo hacer con esa persona. ¿Verdad? ¿Cómo puedo ayudarle? Entonces. Pero cuando me salgo de ese cajón de docente como empleado y busco a esa persona como ser humano, o como un amigo o como una persona nueva que voy a conocer, entonces extiendo mi abanico de opciones para buscar cómo ayudarlos. Esa siento que ha sido un reto. Y siento que sería un reto para cualquier persona que estuviera en un área que trabaja con personas con discapacidad, verdad. Siempre va a ser una decisión personal de libre albedrío querer ir más allá.

Encuestado 10. El adaptarlos, los programas, el adaptar las actividades para que ellos no queden fuera del plan de trabajo y que puedan tener su participación.

17. ¿Cómo es el desempeño de un alumno discapacitado académicamente?

Encuestado 1. Bueno, requiere de las adecuaciones a las estrategias que tendrá que realizar el docente, para adaptar los aprendizajes a las diferentes formas de aprender. En mi experiencia, siempre fue un poco de más tiempo para la terminación de los trabajos, el brindar espacios a través de los cuales pueda expresar sus opiniones sobre las temáticas estudiadas, acomodar los tiempos para sus exámenes, además de los requerimientos físicos necesarios como son los muebles para adaptar su forma de sentarse y los mesa bancos adecuados. Sin embargo, el desempeño específicamente fue muy bueno, por lo participativo que era y la capacidad lectora, le permitía exponer los temas a profundidad.

Encuestado 2. Pues lo puedo considerar como bueno, porque, aunque no, ambos casos no ha sido como que excelente, pero si es una calificación buena, una calificación aprobatoria, entonces el desempeño que ellos han tenido, para mí es un buen desempeño que va dentro del programa y que es aprobatorio y que va dentro de los reglamentos, entonces es un buen desempeño por parte de los alumnos.

Encuestado 3. Promedio, en ocasiones excelente

Encuestado 4. Solo una alumna; la cual cumple con sus tareas, participa y se integra adecuadamente con sus compañeros de clase.

Encuestado 5. Siempre entusiasta, aunque a veces hay actividades que, aunque deseen participar se les complica un poco.

Encuestado 6. Generalmente, satisfactorio, suficiente, básico

Encuestado 7. El desempeño académico va relacionado con el apoyo que tienen de sus padres.

Encuestado 8. En un inicio batallan para poder incorporarse cuando hay actividades, sobre todo en equipo.

Encuestado 9. Siempre entusiasta

Encuestado 10. Es amplio, si se les sabe tratar, se les sabe explicar. Yo creo que el alumno puede superarse, puede terminar una carrera universitaria, porque si se alcanza a comprender de lo que se trata su nivel en la universidad.

18. ¿Qué es lo que usted piensa que requiere para seguir trabajando con alumnos discapacitados?

Encuestado 1. Pienso, que más capacitación acerca de la discapacidad y un mayor acercamiento con la familia, de manera que podamos conocer más acerca de la problemática de la salud y conocer también qué avances existen en otros países, sobre todo en software especializados en determinadas discapacidades que puedan ser de mucho provecho.

Encuestado 2. Pues yo aquí pienso que por lo pronto y por las discapacidades que me ha tocado trabajar, pues estamos bien, no hay algo que se requiera, quizás modificar, en base a mi experiencia con los demás, tienen otras discapacidades, pues sí, quizá hace falta material académico, como libros, audios, enfocados a los alumnos, las diferentes discapacidades y que se nos brinde capacitación a los docentes.

Encuestado 3. Capacitación para maestros en cuanto a la disposición y comprensión de entender que se trabaja con seres humanos iguales con capacidades diferentes.

Encuestado 4. Se requiere que constantemente estemos en capacitación y actualización al respecto.

Encuestado 5. Definitivamente mayor capacitación en cuanto a conocimiento acerca de discapacidad.

Encuestado 6. Que nos brinden más capacitación referente a la discapacidad, mejorar la estrategia de metodología en relación a la implementación de clase inclusiva, basada en el trabajo en equipo en el que cada uno pueda aportar al grupo lo mejor de sí mismo y también la forma de evaluación, es decir una evaluación continua que permita que el alumno del máximo de su capacidad trabajando a su ritmo.

Encuestado 7. Mayor capacitación en nivel universitario y en nivel básico un maestro de apoyo.

Encuestado 8. Que se nos brinde una mejor capacitación para poder tener las herramientas y así poder brindarles a ellos las exigencias que se nos demanden.

Encuestado 9. Que necesito... énfasis. Tal vez hablando ya de material. Un sistema de traducción en braille para las personas que no pueden ver. Traductores. Lenguaje de señas. Creo que deberíamos de tener en las instituciones educativas, no como, pensando que debemos de tenerlo sólo por tenerlos, sino pensando en que existen personas con discapacidad y nosotros debemos de cumplir con el resto, con ese requisito, como una institución

Encuestado 10. Yo creo que es capacitación, capacitación. Antes de recibida de sus alumnos se tendría que manejar algún documento en el cual se nos comunique, que vamos

a tener uno, dos, tres, cuatro alumnos durante el semestre. Cuál es el tipo de discapacidad que posee cada uno de ellos y de esa manera poder trabajar el programa con anticipación o el avance programático, tenerlo ya preparado para poder recibirlo. Porque de otra forma, hasta que ya estemos dentro del semestre, nos vamos nosotros enterando qué tipo de discapacitados tenemos dentro del aula y pues es un poquito difícil tenerlo ya nada más.

E. Tabla de estudiantes con discapacidad UATSCDH

Estudiante	Discapacidad	Programa	Plan
1	AUDITIVA	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
2	FISICA/MOTRIZ	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
3	FISICA/MOTRIZ	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
4	FISICA/MOTRIZ	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
5	FISICA/MOTRIZ	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
6	FISICA/MOTRIZ	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
7	FISICA/MOTRIZ	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
8	FISICA/MOTRIZ	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
9	FISICA/MOTRIZ	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
10	FISICA/MOTRIZ	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
11	FISICA/MOTRIZ	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
12	FISICA/MOTRIZ	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
13	FISICA/MOTRIZ	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO

Estudiante	Discapacidad	Programa	Plan
14	FISICA/MOTRIZ	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
15	INTELECTUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
16	INTELECTUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
17	INTELECTUAL	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
18	INTELECTUAL	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
19	LENGUAJE	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
20	LENGUAJE	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
21	NEUROMOTORA	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
22	NEUROMOTORA	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
23	NEUROMOTORA	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
24	NEUROMOTORA	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
25	PSICOSOCIAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
26	PSICOSOCIAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
27	VISUAL	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO

Estudiante	Discapacidad	Programa	Plan
28	VISUAL	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
29	VISUAL	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
30	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
31	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
32	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
33	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
34	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
35	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
36	VISUAL	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
37	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
38	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
39	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
40	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
41	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO

Estudiante	Discapacidad	Programa	Plan
42	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
43	VISUAL	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
44	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
45	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
46	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
47	VISUAL	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
48	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
49	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
50	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
51	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
52	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
53	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
54	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
55	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
56	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO

Estudiante	Discapacidad	Programa	Plan
57	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
58	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
59	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
60	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
61	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
62	VISUAL	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
63	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
64	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
65	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
66	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
67	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
68	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
69	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
70	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
71	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
Estudiante	Discapacidad	Programa	Plan
72	VISUAL	LICENCIADO EN	GENERACION DEL

		TRABAJO SOCIAL	CONOCIMIENTO
73	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
74	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
75	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
76	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
77	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
78	VISUAL	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
79	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
80	VISUAL	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
81	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
82	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
83	VISUAL	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
84	VISUAL	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
85	VISUAL	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
86	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO

Estudiante	Discapacidad	Programa	Plan
87	VISUAL	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO

88	VISUAL	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
89	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
90	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
91	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
92	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
93	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
94	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
95	VISUAL	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
96	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
97	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
98	VISUAL	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
99	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
100	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO

Estudiante	Discapacidad	Programa	Plan
101	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
102	VISUAL	LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
103	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
104	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
105	VISUAL	LICENCIADO EN NUTRICION	GENERACION DEL CONOCIMIENTO
106	VISUAL	LICENCIADO EN PSICOLOGIA	GENERACION DEL CONOCIMIENTO

Fuente: elaboración propia a través de información en Sistema integral de información académica administrativa alumnos con discapacidad UATSCDH 2020-1 SIIA (2020)

F. Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa en México 2018-2024

En la siguiente tabla se toman únicamente en cuenta los puntos que tratan acerca de la Educación inclusiva para las personas con alguna discapacidad.

Tabla 1. Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa en México 2018-2024; tiene dentro de los seis objetivos fundamentales a la Educación inclusiva

Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa en México 2018-2024		
Punto 5.- La Educación Inclusiva dentro de La Reforma Educativa busca los objetivos fundamentales siguientes.		
Eje	Estrategia	Participación social y nacional
El fortalecimiento de la equidad e inclusión	Por mandato Constitucional la educación que el Estado imparte ha sido gratuita de tiempo atrás. Sin embargo, no había disposiciones legales que precisaran su alcance.	La educación inclusiva debe pasar a ubicarse entre los aspectos centrales que requieren la atención del Sistema Educativo. Administración pública federal. Secretaria de desarrollo social. Secretaria de Educación Pública. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Consejo Nacional de Desarrollo Social. Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. Participación social. Organismos públicos de y para personas con discapacidad.
Estrategia que la Reforma Educativa impulsa.	El esfuerzo desplegado para elevar la calidad de la educación en todos los tipos y modalidades debe ir acompañado por los principios de equidad y de inclusión.	

Fuente: Elaboración propia.

Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa en México 2018-2024	Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa en México 2018-2024	Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa en México 2018-2024
Punto 5.- La Educación Inclusiva dentro de La Reforma Educativa busca los objetivos fundamentales siguientes.	Punto 5.- La Educación Inclusiva dentro de La Reforma Educativa busca los objetivos fundamentales siguientes.	Punto 5.- La Educación Inclusiva dentro de La Reforma Educativa busca los objetivos fundamentales siguientes.
Eje	Eje	Eje
Estrategia que la Reforma Educativa impulsa.	La Reforma fortalece el principio de gratuidad de la educación pública al prohibir el pago de cualquier contraprestación que impida o condicione la prestación del servicio educativo. Asimismo compromete mayores recursos y esfuerzos donde más se requieren para la atención de la población en condiciones de vulnerabilidad	La educación inclusiva debe pasar a ubicarse entre los aspectos centrales que requieren la atención del Sistema Educativo. Administración pública federal. Secretaria de desarrollo social. Secretaria de Educación Pública. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Consejo Nacional de Desarrollo Social. Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. Participación social. Organismos públicos de y para personas con discapacidad.

Fuente: Elaboración propia.

G. Tipos de discapacidades en México

Grupo 1 Discapacidades sensoriales y de la comunicación	
Cabe mencionar que el grupo incluye tanto nombres técnicos de las discapacidades como sus sinónimos, es decir, el nombre común con el que el informante declara las discapacidades sensoriales y de la comunicación, y las descripciones de los listados se refieren tanto a discapacidades como a deficiencias.	
Cataratas	Discapacidades para ver. Incluye las descripciones que se refieren a la pérdida total de la visión, a la debilidad visual (personas que sólo ven sombras o bultos), y a otras limitaciones que no pueden ser superadas con el uso de lentes, como desprendimiento de retina, acorea, facoma y otras.
Ceguera de un ojo	
Ceguera parcial	
Ceguera total (ablepsia, amaurosis)	
Ciego	
Ciego de los dos ojos	
Ciego de un ojo (tuerto)	
Ciego total	
Conjuntivitis purulenta del recién nacido	
Coriorretinitis	
Criptofalmia	
Débil visual	
Debilidad visual	
Desprendimiento de la retina (retinodiálisis)	
Dictioma	
Discapacidad visual	
Discapacitado visual	
Disminución severa de la agudeza visual.	
Displasia del ojo	
Enfermedad de la córnea (queratocono, leucoma)	
Enfermedad de la retina	
Está discapacitado de la vista	
Estasis papilar	
Estereopsia (falta de visión tridimensional)	
Facocele	
Facoma	
Facomatosis	

Grupo 1 Discapacidades sensoriales y de la comunicación	
Cabe mencionar que el grupo incluye tanto nombres técnicos de las discapacidades como sus sinónimos, es decir, el nombre común con el que el informante declara las discapacidades sensoriales y de la comunicación, y las descripciones de los listados se refieren tanto a discapacidades como a deficiencias.	
Falta de visión tridimensional (esteropsia)	Discapacidades para ver. Incluye las descripciones que se refieren a la pérdida total de la visión, a la debilidad visual (personas que sólo ven sombras o bultos), y a otras limitaciones que no pueden ser superadas con el uso de lentes, como desprendimiento de retina, acorea, facoma y otras.
Fosfenos	
Glaucoma	
Glaucoma adquirido	
Glaucoma congénito	
Glioma del nervio óptico	
Hidroftalmía	
Hipoplasia del ojo	
Hipoplasia ocular	
Invidente	
Le falta la vista	
Le falta un ojo	
Leucoma	
Leucoma congénito o adquirido	
Microftalmia	
Neuritis óptica	
Neuroblastoma	
Neurofibroma	
No mira	
No puede ver	
No puede ver con un ojo	
No tiene ojo derecho	
No tiene ojo izquierdo	
No tiene un ojo	
No ve	
No ve con un ojo	
Nube en los ojos (trastorno del cristalino)	
Oftalmoteresis (agenesia de uno o ambos globos oculares)	
Percepción de escotomas	

Grupo 1 Discapacidades sensoriales y de la comunicación

Cabe mencionar que el grupo incluye tanto nombres técnicos de las discapacidades como sus sinónimos, es decir, el nombre común con el que el informante declara las discapacidades sensoriales y de la comunicación, y las descripciones de los listados se refieren tanto a discapacidades como a deficiencias.

Pérdida ocular	<p>Discapacidades para ver.</p> <p>Incluye las descripciones que se refieren a la pérdida total de la visión, a la debilidad visual (personas que sólo ven sombras o bultos), y a otras limitaciones que no pueden ser superadas con el uso de lentes, como desprendimiento de retina, acorea, facoma y otras.</p>
Perdió visión de un ojo	
Prácticamente es ciego	
Prácticamente no ve	
Queratitis (úlceras de córnea)	
Queratocono	
Quionablepsia	
Retinitis pigmentaria	
Retinoblastoma	
Retinodiálisis (desprendimiento de la retina)	
Retinopatía diabética	
Retinosis pigmentaria	
Simultanagnosia	
Simultangnosis	
Síndrome de terry	
Sólo ve blanco y negro	
Sólo ve bultos	
Sólo ve con un ojo	
Sólo ve sombras	
Supresión imagen retinaria	
Tiene discapacidad para ver	
Tracoma	
Trastorno de la percepción del tamaño y forma	
Trastorno de la retina	
Trastorno de la visión binocular	
Trastorno del cristalino (nube en el ojo)	
Trastornos en la adaptación de la luz	

Grupo 1 Discapacidades sensoriales y de la comunicación	
Cabe mencionar que el grupo incluye tanto nombres técnicos de las discapacidades como sus sinónimos, es decir, el nombre común con el que el informante declara las discapacidades sensoriales y de la comunicación, y las descripciones de los listados se refieren tanto a discapacidades como a deficiencias.	
Trastornos en la visión de los colores	Discapacidades para ver. Incluye las descripciones que se refieren a la pérdida total de la visión, a la debilidad visual (personas que sólo ven sombras o bultos), y a otras limitaciones que no pueden ser superadas con el uso de lentes, como desprendimiento de retina, acorea, facoma y otras.
Tuerto	
Tumor del cristalino	
Tumor en ojo	
Úlcera de córnea (queratitis)	
Ve con un solo ojo	
Visión en blanco y negro	Discapacidades para oír. Comprende las descripciones que se relacionan con la pérdida total de la audición en uno o en ambos oídos, o con la pérdida parcial pero intensa, grave o severa en uno o en ambos oídos.
Agnosia auditiva	
Anacusia (pérdida total de la audición)	
Cofosis (sordera total)	
Colesteatisma	
Colesteatoma	
Con un oído no oye	
Débil auditivo	
Debilidad auditiva	
Deficiencia auditiva profunda (hipoacusia profunda)	
Deficiencia auditiva severa (hipoacusia severa)	
Derrame auditivo	
Deterioro fuerte de la audición	
Deterioro severo de la audición	
Deterioro profundo de la audición	
Deterioro grave de la audición	
Diplacusia	
Fatiga auditiva	
Hipoacusia	

Grupo 1 Discapacidades sensoriales y de la comunicación	
Cabe mencionar que el grupo incluye tanto nombres técnicos de las discapacidades como sus sinónimos, es decir, el nombre común con el que el informante declara las discapacidades sensoriales y de la comunicación, y las descripciones de los listados se refieren tanto a discapacidades como a deficiencias.	
Hipoacusia severa	Discapacidades para oír. Comprende las descripciones que se relacionan con la pérdida total de la audición en uno o en ambos oídos, o con la pérdida parcial pero intensa, grave o severa en uno o en ambos oídos.
Hipoacusia unilateral media	
Hipoacusia unilateral profunda	
Hipoacusia unilateral severa	
Necesita un aparato para oír	
Nació sordo	
No escucha	
No escucha con ambos oídos	
No escucha con el oído derecho	
No escucha con el oído izquierdo	
No escucha con los dos oídos	
No escucha con un oído	
No escucha de los dos oídos	
No escucha de un oído	
No escucha del oído derecho	
No escucha del oído izquierdo	
No escucha por el oído derecho	
No escucha por el oído izquierdo	
No escucha por los dos oídos	
No escucha por un oído	
No oye	
No oye con ambos oídos	
No oye con el oído derecho	
No oye con el oído izquierdo	
No oye con los dos oídos	
No oye con un oído	
No oye de los dos oídos	
No oye del oído derecho	
No oye del oído izquierdo	

Grupo 1 Discapacidades sensoriales y de la comunicación	
Cabe mencionar que el grupo incluye tanto nombres técnicos de las discapacidades como sus sinónimos, es decir, el nombre común con el que el informante declara las discapacidades sensoriales y de la comunicación, y las descripciones de los listados se refieren tanto a discapacidades como a deficiencias.	
No oye por el oído derecho	Discapacidades para oír. Comprende las descripciones que se relacionan con la pérdida total de la audición en uno o en ambos oídos, o con la pérdida parcial pero intensa, grave o severa en uno o en ambos oídos.
No oye por el oído izquierdo	
No oye por los dos oídos	
No oye por un oído	
No oye, no usa aparato	
No puede oír	
Ostosclerosis	
Otoesclerosis	
Otopiesis	
Pérdida auditiva	
Pérdida auditiva bilateral	
Pérdida auditiva sensorial	
Pérdida auditiva sensorineural	
Pérdida fuerte de la audición	
Pérdida grave de la audición	
Pérdida profunda de la audición	
Pérdida severa de la audición	
Pérdida fuerte del oído	
Pérdida grave del oído	
Pérdida profunda del oído	
Pérdida severa del oído	
Pérdida total de la audición (anacusia)	
Perdió el oído	
Perdió la audición	
Perdió la audición de los dos oídos	
Perdió la audición de un oído	
Perdió un oído	
Secuela de sordera por sarampión	
Síndrome de alport (sordera)	

Grupo 1 Discapacidades sensoriales y de la comunicación	
Cabe mencionar que el grupo incluye tanto nombres técnicos de las discapacidades como sus sinónimos, es decir, el nombre común con el que el informante declara las discapacidades sensoriales y de la comunicación, y las descripciones de los listados se refieren tanto a discapacidades como a deficiencias.	
Sordera adquirida	Discapacidades para oír. Comprende las descripciones que se relacionan con la pérdida total de la audición en uno o en ambos oídos, o con la pérdida parcial pero intensa, grave o severa en uno o en ambos oídos.
Sordera bilateral	
Sordera conductiva	
Sordera congénita (sordera de nacimiento)	
Sordera de los dos oídos	
Sordera de nacimiento (sordera congénita)	
Sordera de transmisión	
Sordera de un lado	
Sordera de un oído	
Sordera funcional	
Sordera hereditaria	
Sordera laberíntica	
Sordera mixta	
Sordera perceptiva	
Sordera profunda	
Sordera simple	
Sordera total (cofosis)	
Sordera unilateral	
Sordo	
Sordo mudo	
Sordomudez	Discapacidades para hablar (mudez).
Sordomudo	
Tiene un aparato para oír	
Tiene un audífono para oír	Se refiere exclusivamente a la pérdida total del habla.
Usa un aparato para oír	
Usa un audífono para oír	
Aglosia (carencia de la lengua)	
Falta de lengua	
Le extirparon las cuerdas vocales	

<p>Grupo 1 Discapacidades sensoriales y de la comunicación</p> <p>Cabe mencionar que el grupo incluye tanto nombres técnicos de las discapacidades como sus sinónimos, es decir, el nombre común con el que el informante declara las discapacidades sensoriales y de la comunicación, y las descripciones de los listados se refieren tanto a discapacidades como a deficiencias.</p>	
Mudo	<p>Discapacidades para hablar (mudez).</p> <p>Se refiere exclusivamente a la pérdida total del habla.</p>
Mutismo	
No habla.	
No puede hablar	
No tiene cuerdas vocales	
Obmutescencia (pérdida total de la voz)	
Pérdida permanente de la voz	
<p>Grupo 2 discapacidades motrices</p> <p>Comprende a las personas que presentan discapacidades para caminar, manipular objetos y de coordinación de movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana.</p>	
Acortamiento óseo extremidad inferior	<p>Discapacidades de las extremidades:</p> <p>Comprende a las personas que tienen limitaciones para moverse o caminar debido a la falta total o parcial de sus piernas, las que tienen limitaciones para desplazarse y que no cuentan con ningún tipo de ayuda, las que cojean para caminar, las que tienen dificultades de movimiento en tronco, cuello y cabeza combinada con la falta de movimiento en las piernas.</p>
Agenesia de una o ambas piernas (falta de extremidad inferior)	
Alteración de la médula espinal amputación congénita extremidad inferior	
Amputación de alguna parte de extremidad inferior amputación de pierna(s)	
Amputación de pie(s)	
Amputación extremidad inferior	
Amputación genética extremidad inferior	
Amputación quirúrgica de pie(s)	
Amputación quirúrgica de pierna(s)	
Amputación traumática de pie(s)	
Amputación traumática de pierna(s)	
Anquilodactilia discapacitante en pie(s) (dedos unidos).	
Artritis reumatoide grave (avanzada) de piernas.	

Grupo 2 discapacidades motrices	
Comprende a las personas que presentan discapacidades para caminar, manipular objetos y de coordinación de movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana.	
Ataxia	Discapacidades de las extremidades: Comprende a las personas que tienen limitaciones para moverse o caminar debido a la falta total o parcial de sus piernas, las que tienen limitaciones para desplazarse y que no cuentan con ningún tipo de ayuda, las que cojean para caminar, las que tienen dificultades de movimiento en tronco, cuello y cabeza combinada con la falta de movimiento en las piernas.
Atetosis	
Atrofia de piernas	
Atrofia muscular de pie(s)	
Atrofia muscular de pierna(s)	
Ausencia de extremidad(es) inferior(es)	
Ausencia de pie(s)	
Ausencia de pierna(s)	
Camina con andadera	
Camina con prótesis	
Ciática discapacitante.	
Ciática invalidante cojera cojo columna en grave estado.	
Columna vertebral quebrada	
Daño en la médula espinal	
Dedos unidos en pies, discapacitante.	
Defecto en huesos de los pies	
Dependencia para deambular	
Desgaste de coyunturas extremidad inferior	
Desviación de la columna (escoliosis)	
Discapacitado de pierna(s)	
Discapacitado de pie(s)	
Diplejía extremidades inferiores	
Distrofia muscular inferiores	
Distrofia muscular en piernas	
Distrofia muscular progresiva en piernas	
Dorsopatía deformante (escoliosis)	
Efectos tardíos de poliomielitis	

Grupo 2 discapacidades motrices	
Comprende a las personas que presentan discapacidades para caminar, manipular objetos y de coordinación de movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana.	
Efectos tardíos de poliomielitis en piernas	Discapacidades de las extremidades: Comprende a las personas que tienen limitaciones para moverse o caminar debido a la falta total o parcial de sus piernas, las que tienen limitaciones para desplazarse y que no cuentan con ningún tipo de ayuda, las que cojean para caminar, las que tienen dificultades de movimiento en tronco, cuello y cabeza combinada con la falta de movimiento en las piernas.
Encubrimiento de la columna (escoliosis)	
Escoleosis (dorsopatía deformante, encubrimiento de la columna)	
Escoliasis (desviación de la columna)	
Escoliosis (dorsopatía deformante, encubrimiento de la columna)	
Espina bífida	
Falta de un pie	
Falta de una pierna	
Falta de dedos del pie(s)	
Falta total de uno o más dedos del pie(s)	
Fiebre reumática invalidante de piernas	
Gota que no le permite caminar o trabajar	
Hemimelia extremidad inferior	
Hemiparesia extremidad inferior	
Imposibilidad para caminar	
Le amputaron la(s) pierna(s)	
Le amputaron el (los) pie(s)	
Luxación congénita de la cadera	
Meningocele	
Mielocele	
Mielomingocele	
Monoplejía de piernas	
Monoplejía en un pie	
Monoplejía extremidad inferior	
No camina	
No mueve el pie	
No mueve la pierna	
No puede caminar	

Grupo 2 discapacidades motrices	
Comprende a las personas que presentan discapacidades para caminar, manipular objetos y de coordinación de movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana.	
No puede mover el pie	<p>Discapacidades de las extremidades:</p> <p>Comprende a las personas que tienen limitaciones para moverse o caminar debido a la falta total o parcial de sus piernas, las que tienen limitaciones para desplazarse y que no cuentan con ningún tipo de ayuda, las que cojean para caminar, las que tienen dificultades de movimiento en tronco, cuello y cabeza combinada con la falta de movimiento en las piernas.</p>
No puede mover la pierna	
No puede mover la(s) extremidad(es) inferior(es)	
No puede pararse	
No tiene estabilidad para caminar	
No tiene estática para caminar	
Parálisis de pierna(s)	
Parálisis motora de piernas	
Parálisis parcial de piernas paralizado de pie(s)	
Paralizado de pierna(s)	
Paraplejía en piernas pie bot o contrahecho	
Pie cavo	
Pie cavus	
Pie de cigüeña	
Pie equino	
Pie equinovalgo	
Pie equinovaro	
Pie equinobado	
Pie más corto	
Pie tabético	
Pie talo	
Pie valgo	
Pie valgus	
Pie varo	
Pie zambo	
Polio	
Polio en piernas	
Poliomielitis	
Poliomielitis en piernas	

Grupo 2 discapacidades motrices	
Comprende a las personas que presentan discapacidades para caminar, manipular objetos y de coordinación de movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana.	
Problema serio (grave) psicomotriz en piernas	Discapacidades de las extremidades: Comprende a las personas que tienen limitaciones para moverse o caminar debido a la falta total o parcial de sus piernas, las que tienen limitaciones para desplazarse y que no cuentan con ningún tipo de ayuda, las que cojean para caminar, las que tienen dificultades de movimiento en tronco, cuello y cabeza combinada con la falta de movimiento en las piernas.
Problema psicomotor en piernas	
Retraso psicomotor en piernas	
Secuela de polio	
Secuela de polio en piernas	
Secuela de poliomielitis	
Secuela de poliomielitis en piernas	
Sindactilia discapacitante en pie(s) (dedos unidos)	
Tuberculosis osteoarticular en piernas	
Usa andadera para caminar	
Usa silla de ruedas	Discapacidades de las extremidades superiores. Comprende a las personas que tienen limitaciones para utilizar sus brazos y manos por la pérdida total o parcial de ellos, y aquellas personas que aun teniendo sus miembros superiores (brazos y manos) han perdido el movimiento.
Acondroplasia de los codos	
Acortamiento óseo extremidad superior	
Agenesia de una o ambas manos (falta de una o ambas manos)	
Agenesia de uno o ambos brazos (falta de extremidad superior)	
Amputación congénita de extremidad superior	
Amputación de brazos amputación de manos	
Amputación extremidad superior	
Amputación genética extremidad superior	
Amputación o falta de una parte de brazo(s) o manos(s)	
Amputación quirúrgica de brazo(s)	
Amputación quirúrgica de mano(s)	
Amputación quirúrgica extremidad superior	
Amputación traumática de brazo(s)	
Amputación traumática de mano(s)	

Grupo 2 discapacidades motrices	
Comprende a las personas que presentan discapacidades para caminar, manipular objetos y de coordinación de movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana.	
Anquilodactilia discapacitante en mano(s) (dedos unidos). excluye: anquilodactilia en mano(s) —> 970	Discapacidades de las extremidades superiores. Comprende a las personas que tienen limitaciones para utilizar sus brazos y manos por la pérdida total o parcial de ellos, y aquellas personas que aun teniendo sus miembros superiores (brazos y manos) han perdido el movimiento.
Artritis reumatoide grave en brazos y manos	
Atrofia muscular de brazo(s) atrofia muscular de mano(s)	
Ausencia de brazo(s)	
Ausencia de extremidad(es) superior(es)	
Ausencia de mano(s)	
Dedos unidos de manos (discapacitante). excluye: dedos unidos de mano(s) —> 970	
Defecto en huesos de las manos	
Desgaste de coyunturas de extremidad superior	
Diplejía de brazos	
Dedos unidos de manos (discapacitante). excluye: dedos unidos de mano(s) —> 970	
Discapacidad de brazo(s) o mano(s)	
Displejía de brazos	
Distrofia muscular superior	
Efectos tardíos de polio en brazos	
Efectos tardíos de poliomielitis en brazos	
Falta de dedos de la mano(s)	
Falta parcial de uno o más dedos de la mano(s)	
Falta total de uno o más dedos de la mano(s)	
Falta de desarrollo de la rótula de codo	
Falta de brazo(s)	
Falta de mano(s)	
Fiebre reumática invalidante en brazos y manos	

Grupo 2 discapacidades motrices	
Comprende a las personas que presentan discapacidades para caminar, manipular objetos y de coordinación de movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana.	
Atrofia cerebral	Grupo 3 discapacidades mentales. En este grupo se incluye a las personas que presentan discapacidades para aprender y para comportarse, tanto en actividades de la vida diaria como en su relación con otras personas.
Atrofia cerebral circunscripta	
Débil mental	
Debilidad mental	
Deficiencia mental	
Deficiente mental	
Demencia	
Demencia presenil	
Demencia senil	
Discalculia	
Enfermedad de Alzheimer	
Enfermedad de pick (síndrome de pick)	
Hidrocefalia	
Hidromicrocefalia	
Idiota (idiocia)	
Lagunas mentales	
Lento aprendizaje	
Microcefalia	
Mongolismo (síndrome de down, trisomía 21)	
Mongolito	
Pérdida completa de la memoria	
Pérdida de la memoria (amnesia)	
Pérdida de la memoria para las figuras	
Pérdida de la memoria para las formas	
Pérdida de la memoria para las palabras	
Retardado mental	
Retardo mental	
Retardo mental grave	
Retardo mental moderado	

Grupo 2 discapacidades motrices	
Comprende a las personas que presentan discapacidades para caminar, manipular objetos y de coordinación de movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana.	
Retrasado mental	Grupo 3 discapacidades mentales. En este grupo se incluye a las personas que presentan discapacidades para aprender y para comportarse, tanto en actividades de la vida diaria como en su relación con otras personas.
Retraso mental	
Retraso mental grave	
Retraso mental moderado	
Retraso mental profundo	
Síndrome de down (mongolismo, trisomía 21)	
Síndrome de pick (enfermedad de pick)	
Trisomía 21 (mongolismo, síndrome de down)	Grupo 4 discapacidades múltiples y otras. Discapacidades múltiples: Se identifica a las personas con discapacidades múltiples, para poder ubicarlas en lo posible con aquellas que manifestaron más de una en las opciones.
Limitación para moverse o caminar y limitaciones para usar sus brazos y manos	
Accidente cerebro vascular (ataque cerebral)	
Accidente vascular cerebral	
Apoplejía	
Limitación para moverse o caminar y limitaciones para usar sus brazos y manos	
Ataque cerebral (accidente cerebro vascular)	
Corea (movimientos involuntarios)	
Corea de Huntington	
Corea de sydenham (mal de san vito)	
Cuadriplejía	
Cuadripléjico	
Derrame cerebral	
Embolia	
Embolia cerebral	
Enfermedad cerebro vascular	
Enfermedad motora de origen cerebral (parálisis cerebral)	

Grupo 2 discapacidades motrices	
Comprende a las personas que presentan discapacidades para caminar, manipular objetos y de coordinación de movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana.	
Mal de Parkinson	Grupo 4 discapacidades múltiples y otras. Discapacidades múltiples: Se identifica a las personas con discapacidades múltiples, para poder ubicarlas en lo posible con aquellas que manifestaron más de una en las opciones.
Mal de parquinson	
Mal de san vito (corea de sydenham)	
Movimientos involuntarios (corea)	
No puede moverse	
Parálisis agitante (temblorina, mal de parkinson)	
Parálisis cerebral (pc)	
Parálisis cerebral infantil (pci)	
Parálisis cerebral infantil o daño neurológico	
Parálisis de lado izquierdo	
Parálisis de lado derecho	
Parálisis de las cuatro extremidades	
Parálisis infantil (pci)	
Parálisis total	
Parkinsonismo (parálisis agitante)	
Parquinson (mal de parkinson)	
Pc (parálisis cerebral)	
Pci (parálisis cerebral infantil)	
Tetraplejía	
Trombosis cerebral	
Limitación para moverse o caminar y sordo(a) o usa aparato para oír	
Limitación para moverse o caminar y mudo(a)	
Limitación para moverse o caminar y ciego(a) o sólo ve sombras	
Limitación para moverse o caminar y retraso o deficiencia mental	
Limitación para moverse o caminar y otra discapacidad (del subgrupo 430)	

Grupo 2 discapacidades motrices	
Comprende a las personas que presentan discapacidades para caminar, manipular objetos y de coordinación de movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana.	
Limitación para usar sus brazos y manos y sordo(a) o usa aparato para oír	
Limitación para usar sus brazos y manos y mudo(a)	
Limitación para usar sus brazos y manos y ciego(a) o sólo ve sombras	
Limitación para usar sus brazos y manos y retraso o deficiencia mental	
Limitación para usar sus brazos y manos y otra discapacidad (del subgrupo 430)	
Sordo(a) o usa aparato para oír y ciego(a) o sólo ve sombras	
Sordo(a) o usa aparato para oír y retraso o deficiencia mental	
Sordo(a) o usa aparato para oír y otra discapacidad	
Mudo(a) y ciego(a) o sólo ve sombras	
Mudo(a) y retraso o deficiencia mental	
Mudo(a) y otra discapacidad	
Ciego(a) y retraso o deficiencia mental	
Ciego(a) y otra discapacidad	
Retraso o deficiencia mental y otra discapacidad	
Síndrome de almaric	
Síndrome de bardet biedi	
Síndrome cerebeloso	
Síndrome de cockayne	
Síndrome de forney	
Síndrome de hallgren	
Síndrome de jervel-lange-nielsen	
Síndrome de lawerence moont-bield	

Grupo 2 discapacidades motrices	
Comprende a las personas que presentan discapacidades para caminar, manipular objetos y de coordinación de movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana.	
Síndrome de Lewis	
Síndrome de mende	
Síndrome de pendred	
Síndrome de rowley	
Síndrome de rud	
Síndrome de usher	
Síndrome de waardenburg	
Síndrome de wildervanck	
Síndrome de zipekowski-drakowski	
Más de dos discapacidades	
Acondroplasia	Otro tipo de discapacidades.
Acromicria	Incluye malformaciones de cualquier parte del cuerpo.
Alcohólico crónico (imposibilitado para trabajar)	
Alcoholismo crónico que le impide trabajar	
Asma (no puede trabajar por)	
Asma invalidante	
Ataque cardiaco	
Ausencia de la nariz	
Bloqueo articular	
Cáncer en la sangre (leucemia)	
Cáncer invasor	
Cáncer terminal	
Cardiopatía grave (enfermedad isquémica del corazón)	
Cifosis (joroba)	
Diabetes grave	
Elefantismo	
Enanismo (hiposomia, osteocondrodisplasia)	
Enfermedad isquémica del corazón	

Grupo 2 discapacidades motrices	
Comprende a las personas que presentan discapacidades para caminar, manipular objetos y de coordinación de movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana.	
Gigantismo	
Hemofilia	
Hipoplasia de la nariz	
Hiposomia (enanismo)	
Humana vegetal	
Insuficiencia renal crónica grave	
Joroba (cifosis)	
Jorobado	
Lepra incapacitante	
Leucemia (cáncer en la sangre)	
Orificio en la tráquea (traqueostomía)	
Osteocondrodisplasia (enanismo)	
Para respirar necesita un respirador artificial	
Se administra anticoagulantes continuamente	
Sida (no trabaja por tener).	
Sidoso (no trabaja por ser).	
Utiliza una sonda siempre.	
Tiene un marcapasos en el corazón	
Tiene una sonda para alimentarse	
Tiene una válvula artificial en el corazón	
Tiene una vida vegetativa	
Tiene vida vegetativa	
Traqueostomía (orificio en la tráquea)	
Trasplante de corazón	
Trasplante de hígado	
Trasplante de pulmón	
Trasplante de riñón	
Tumor en el estómago	
Tumor en la cabeza	
Usa un respirador artificial	

Grupo 2 discapacidades motrices	
Comprende a las personas que presentan discapacidades para caminar, manipular objetos y de coordinación de movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana.	
Utiliza oxígeno todo el tiempo	Otro tipo de discapacidades. Incluye malformaciones de cualquier parte del cuerpo.
Utiliza oxígeno permanentemente	
Utiliza oxígeno siempre vida vegetativa	
Vegetal humano(a)	
Tumor en el estómago	

Elaboración propia, con base en la información de INEGI (2019).

H. Dimensiones e indicadores de resiliencia

Dimensiones	Indicadores de resiliencia
1. Afecto y apoyo	<ul style="list-style-type: none"> -Siente que la escuela es un ámbito afectivo. -Tiene sensación de pertenencia -Experimenta la escuela como una comunidad. -Percibe muchas maneras de ser reconocido y premiado.
2. Expectativas elevadas	<ul style="list-style-type: none"> - Cree que toda meta/aspiración positiva puede ser alcanzada. -Demuestra confianza en sí mismo y en los demás. -Se alienta a sí mismo y a otros a hacer algo “lo mejor posible”.
3. Oportunidades de	<ul style="list-style-type: none"> -Cree ser escuchado en la adopción participación significativa de decisiones en el aula/escuela. -Participa ayudando a otros a través del aprendizaje cooperativo, el servicio comunitario, la colaboración entre pares u otras vías. -Se siente eficaz al encarar nuevos desafíos.
4. Vínculos prosociales	<ul style="list-style-type: none"> - Se conecta con al menos uno de los muchos adultos atentos de la escuela. -Participa en alguna de las numerosas actividades antes, durante y después del horario escolar. -Participa en interacciones cooperativas entre pares a través de estrategias de enseñanza y/o programas escolares. -Tiene una conexión positiva con el aprendizaje

Dimensiones	Indicadores de resiliencia
5. Límites claros y firmes	<ul style="list-style-type: none"> -Comprende y respeta las políticas y Reglas escolares -Participa en los cambios de políticas y reglas
6. Habilidades para la vida	<ul style="list-style-type: none"> - Recibe continua instrucción sobre Habilidades para la vida apropiadas a su nivel de desarrollo. -Ha integrado las habilidades de tal modo que la mayor parte del tiempo pone en práctica el asertividad, la resolución sana de conflictos, la adopción de buenas decisiones y el manejo sano del estrés

Elaboración propia desde documento Acle Tomassini (2012)

I. Tipos de discapacidad en Argentina

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

Discapacidad	Categoría	Definición	Subcategoría	Características
Física	Motriz	Es alteración de la capacidad del movimiento que implica en distinto grado a las funciones de desplazamiento manipulación o respiración y que limita a la persona en su desarrollo personal y social.	Motriz	<p>1) Solo física: alumnos que presentan limitaciones en el movimiento de alguna(s) de las extremidades (en huesos, articulaciones o músculos) o carecen de uno o más segmentos del cuerpo porque nacieron así o tuvieron algún accidente.</p> <p>Asociada a daño neurológico: se refiere al daño originado en el área del cerebro encargada de procesar y enviar la información del movimiento al resto del cuerpo (corteza motora cerebral), lo que origina dificultades en la movilidad, uso, sensaciones y control de ciertas partes del cuerpo. Ej. Parálisis cerebral, los traumatismos craneoencefálicos y los tumores del cerebro.</p>
Intelectual	Intelectual	Es una limitación significativa en el funcionamiento intelectual y en la	Intelectual	Suelen tener limitaciones en cuanto a la calidad y cantidad de sus aprendizajes; es decir.

Discapacidad	Categoría	Definición	Subcategoría	Características
		conducta adaptativa de una persona (habilidades conceptuales, sociales y prácticas).		presentarán un ritmo más lento para procesar la información y, por tanto, requerirán d apoyos específicos para lograrlo.
Mental	Psicosocial	Es el deterioro de la funcionalidad y el comportamiento de una persona que es portadora de una disfunción mental y que es directamente proporcional a la severidad y cronicidad de dicha disfunción.	Psicosocial	Es la restricción causada por el entorno social y centrada en una deficiencia temporal o permanente de la psique debida a la falta de diagnóstico oportuno y tratamiento adecuado de las siguientes disfunciones mentales depresión mayor, trastorno bipolar, trastorno límite de la personalidad, trastorno obsesivo compulsivo, trastorno de ansiedad, trastornos generalizados del desarrollo autismo, y asperger, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno de pánico con estrés postraumático, trastorno fronterizo, esquizofrenia, trastorno esquizo afectivo, trastornos alimentarios anorexia y bulimia y trastorno dual que es una de estas

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

Fuente: elaboración propia a partir de información Administración Pública del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Argentina (2021)

J. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad LGIPD (2019)

<p>La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad LGIPD (2019) menciona en su artículo 12 que: la Secretaría de Educación Pública SEP promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional.</p>
<p>Acciones a realizar</p>
<p>I. Establecer en el Sistema Educativo Nacional, el diseño, ejecución y evaluación del programa para la educación especial y del programa para la educación inclusiva de personas con discapacidad;</p>
<p>II. Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado.</p>
<p>III. Establecer mecanismos a fin de que las niñas y los niños con discapacidad gocen del derecho a la admisión gratuita y obligatoria, así como a la atención especializada, en los centros de desarrollo infantil, guarderías públicas y en guarderías privadas mediante convenios de servicios. Las niñas y niños con discapacidad no podrán ser condicionados en su integración a la educación inicial o preescolar;</p>
<p>IV. Incorporar a los docentes y personal asignado que intervengan directamente en la integración educativa de personas con discapacidad, al Sistema Nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica;</p>
<p>V. Establecer que los programas educativos que se transmiten por televisión pública o privada, nacional o local, incluyan tecnologías para texto, audiodescripciones, estenografía proyectada o intérpretes de Lengua de Señas Mexicana;</p>

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad LGIPD (2019) menciona en su artículo 12 que: la Secretaría de Educación Pública SEP promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional.

Acciones a realizar

- VI. Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad;
- VII. Incluir la enseñanza del Sistema de Escritura Braille y la Lengua de Señas Mexicana en la educación pública y privada, fomentando la producción y distribución de libros de texto gratuitos en Sistema de Escritura Braille, macrotipos y textos audibles que complementen los conocimientos de los alumnos con discapacidad;
- VIII. Establecer un programa nacional de becas educativas y becas de capacitación para personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional;
- IX. Diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes, estenógrafos del español y demás personal especializado en la difusión y uso conjunto del español y la Lengua de Señas Mexicana;
- X. Impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al sordo señante o semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita;
- XI. Impulsar programas de investigación, preservación y desarrollo de la Lengua de Señas Mexicana, de las personas con discapacidad auditiva y de las formas de comunicación de las personas con discapacidad visual;

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad LGIPD (2019) menciona en su artículo 12 que: la Secretaría de Educación Pública SEP promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional.

Acciones a realizar

Incorporar en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología lineamientos que permitan la investigación y el desarrollo de bienes, servicios, equipo e instalaciones de diseño universal;

XII. Promover que los estudiantes presten apoyo a personas con discapacidad que así lo requieran, a fin de que cumplan con el requisito del servicio social, y XIV. Las demás que dispongan otros ordenamientos.

Fuente: Elaboración propia realizado con base en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) (2019).

K. Investigaciones relacionadas con el tema

Número	Autores, Año, País y Título	Problema	Pregunta Objetivos	Método	Sujetos	Resultados	Conclusiones
1	Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas. (2013) Chile. La inclusión en la Educación Superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad.	Desconocimiento de las percepciones de los estudiantes con discapacidad acerca del proceso de inclusión.	1.- Indagar los significados que tienen los estudiantes con discapacidad, respeto de sus experiencias en la ES. 2.- Determinar las principales condiciones que facilitan y obstaculizan el proceso de inclusión en contextos de este nivel educativo.	Cuantitativa basada en los principios de la teoría fundamentada. La selección de los participantes se realizó a través de un muestreo teórico, como instrumentos se utilizaron las entrevistas semiestructuradas abordando los temas de discapacidad, inclusión,	14 estudiantes con discapacidad de dos Universidades ubicadas en Santiago de Chile.	Se muestra en 2 niveles: a) Se presenta un análisis descriptivo de la etapa escolar, etapa de transición a la ES y etapa universitaria, b) Emerge un modelo interactivo respecto del proceso de inclusión de los	Es relevante establecer normativas y un programa de inclusión para personas con discapacidad para favorecer su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también se recomienda que las

Número	Autores, Año, País y Título	Problema	Pregunta Objetivos	Método	Sujetos	Resultados	Conclusiones
				inclusión, educación, apoyos, temores y expectativas y una secuencia temporal desde la etapa escolar hasta la universitaria.		los estudiantes universitarios con discapacidad.	mayores compromisos relacionados con la CDPD y se propone una estrategia de formación para docentes, basada en la perspectiva del diseño universal para el aprendizaje (DUA).
2	Palma, Soto, Barría, Lucero, Mella, Santana y Seguel (2016) Chile	Necesidad de conocer desde la perspectiva de los propios actores aspectos de la experiencia vivida en el proceso de	a) Identificar los principales elementos, presentes y ausentes en el proceso de inclusión, a partir de las	El enfoque es de carácter cualitativo en la teoría fundamentada. Los instrumentos que se utilizaron fueron las	15 estudiantes con discapacidad, aportados por la Dirección de Asuntos Estudiantiles	Con la participación de un total de 15 estudiantes con distintos tipos de discapacidad, fueron	El análisis de los datos se llevó a cabo por medio de la codificación actitudes de discriminación y prejuicios, actitud sobre protectora

Número	Autores, Año, País y Título	Problema	Pregunta Objetivos	Método	Sujetos	Resultados	Conclusiones
	“Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes”	inserción en el ámbito de la educación superior en la Universidad de Magallanes.	experiencias de los estudiantes de la Universidad de Magallanes. b) Aportar a las políticas de inclusión de la Universidad de Magallanes	entrevistas semi-estructuradas, abordando los temas de barreras, resiliencia, discriminación, ocupación y proyectos personales. El diseño de esta investigación es de tipo exploratorio.	(DAE) de la Universidad de Magallanes.	agrupados en categorías de relaciones humanas, participación social, rendimiento académico, ambiente e inserción laboral.	de la familia. En el análisis descriptivo se puede destacar principalmente el papel que ocupa la familia del discapacitado, ya que puede ser el mejor ánimo para él o ella o puede ser una barrera cuando se trata de sobreprotección o no dejarlo desarrollar sus actividades, los autores comentan principalmente la infraestructura de una institución

Número	Autores, Año, País y Título	Problema	Pregunta Objetivos	Método	Sujetos	Resultados	Conclusiones
							<p> puede ser una limitante a la educación , desarrollo e inclusión de los alumnos con alguna discapacidad, a la par refieren la falta de recursos bibliográficos digitales y de metodologías inclusivas para la docencia, por tal motivo puede existir la limitante para el desarrollo académico de los estudiantes discapacitados. </p>

Número	Autores, Año, País y Título	Problema	Pregunta Objetivos	Método	Sujetos	Resultados	Conclusiones
3	Lozada García, Martínez Basurto y Acle Tomasini (2012) Iztapalapa, Distrito Federal, México “Escala de comportamientos resilientes para profesores”	Es realizada a través de la necesidad de observar que el sistema educativo mexicano es uno de los más complejos y de mayores proporciones en el mundo, por ello para los docentes desarrollar comportamientos resilientes implica orientarse a la búsqueda de mejores formas para enfrentar las difíciles	Identificar las estrategias usadas por los docentes para construir su resiliencia personal.	Enfoque tipo exploratorio y descriptivo, desarrollándose en tres etapas: 1) consistió en la aplicación y análisis de contenido de una entrevista estructurada a 18 profesores de una primaria, 2) se llevó a cabo la aplicación de un cuestionario abierto con las mismas preguntas de la primer aplicación a 27	18 docentes, de los cuales fueron 15 femeninas y 3 masculinos con el promedio de edad de 37 años y de antigüedad 17 años. Segunda fase: 27 profesores y directivos con el 4% hombres y 96% mujeres con un promedio de edad de 35 años y antigüedad 11	Se llevó a cabo por medio de herramientas necesarias en las tres fases, en la fase 1: la guía de entrevista para profesores, fase 2: la misma guía de la primera etapa, pero con formato de cuestionario abierto y en fase 3: se utilizó la escala de características	En el análisis descriptivo los autores mencionan que los docentes con características y comportamientos resilientes podrán seguir construyendo su propia resiliencia, pero con ello lograrán promover en sus alumnos conductas resilientes. Los resultados de la escala arrojan que los profesores al sentirse confiados, seguros y

Número	Autores, Año, País y Título	Problema	Pregunta Objetivos	Método	Sujetos	Resultados	Conclusiones
		situaciones dentro del aula.		profesores y directivos de nivel preescolar y la 3) fue en el diseño aplicación y validación de una escala tipo kert en la cual el objetivo fue identificar factores de resiliencia en profesores de primaria.	años. Y finalmente en la tercera fase participaron 209 docentes, 25% sexo masculino y 74% femenino en un rango de edad de 41 años y antigüedad 18 años.	resilientes para profesores.	comprometidos son capaces de reconocer sus fortalezas y debilidades, asumiendo sus responsabilidades.
4	Acle Tomasini, Roque, Zacatelco, Lozada García y Martínez Basurto (2012)	La necesidad surge al hacer una revisión de las estadísticas proporcionadas por la secretaria de	Los objetivos expuestos fueron: presentar un modelo de evaluación utilizado con tres	La metodología que se utilizó fue un estudio mixto, con diseño transversal, descriptivo y de	USAER en primaria.		

Número	Autores, Año, País y Título	Problema	Pregunta Objetivos	Método	Sujetos	Resultados	Conclusiones
	Iztapalapa, Distrito Federal, México “Condiciones personales asociadas al riesgo/resiliencia en educación especial”	educación pública de 1999 a 2006 en referencia a la atención brindada por la USAER en primaria, donde llama la atención el incremento de las discapacidades.	generaciones de niños que iniciaban su primer ciclo escolar con un enfoque ecológico, que permitiera determinar las condiciones personales de los alumnos con discapacidad en su interrelación con los factores de riesgo y protección en los que se desarrollaban.	campo.			

Número	Autores, Año, País y Título	Problema	Pregunta Objetivos	Método	Sujetos	Resultados	Conclusiones
5	Morales (2020) Ciudad Victoria, Tamaulipas, México “Formación, práctica docente y política inclusiva en nivel primaria, regiones: frontera y centro de Tamaulipas”	¿Está preparada la escuela primaria para educar en la heterogeneidad? y lograr como preconiza el objetivo de desarrollo sostenible 4 que se plantearon los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas, consistente en una educación inclusiva, sin exclusiones y de calidad.	Realizar un estudio mixto secuencial explicativo, en primera etapa cuantitativa, se exploró mediante una encuesta cómo influye la formación y práctica docente del profesorado de educación primaria y especial en la implementación de la política de inclusión educativa, tomando como	Se procedió en dos etapas: cuantitativa con doscientos docentes de educación primaria y especial del nivel de educación primaria, el tipo de muestreo es secuencial representativo de los sectores educativos de educación primaria de los municipios de región centro y frontera.	En la primera etapa 120 docentes de educación primaria y 80 docentes de educación especial. En la segunda etapa 12 docentes de educación primaria y 10 docentes de educación especial.	Se observa que el profesorado en su formación inicial y continua no adquirió las competencias para la práctica docente inclusiva, mismas que debieran fortalecerse con la flexibilidad curricular y los ajustes razonables, para dar acceso	Se propone difundir la política inclusiva en el nivel micro político, a gran escala, que se brinde actualización continua y sistematizada al personal directivo, personal de asistencia técnica, docente de educación primaria, tanto al profesorado de aula regular, como al personal especializado de USAER y sus familias.

Número	Autores, Año, País y Título	Problema	Pregunta Objetivos	Método	Sujetos	Resultados	Conclusiones
			muestra de estudio los municipios de región frontera y centro de Tamaulipas			a la política inclusiva en un diseño universal de aprendizaje.	
6	Espinosa (2020) Ciudad Victoria Tamaulipas, México “Política de inclusión y equidad educativa en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Experiencias de	Ver las diferencias individuales de los estudiantes con discapacidad en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)	1) Construir narrativas de las experiencias de la vida escolar de estudiantes con discapacidad para detectar las barreras que impiden su inclusión en la UAT y la forma en que ellos las superan. 2) Descubrir las	Cualitativo interactiva basada en estudio de casos con una perspectiva explicativa a través de la teoría fundamentada.	Estudiantes con discapacidad de nivel licenciatura de inscritos en los periodos 2019-1 y 2019-3.	Se llevó a cabo por medio de dos técnicas, 1) la observación participante y 2) la entrevista a profundidad. Se utilizó el método de la teoría fundamentada mediante la codificación, abierta, axial y	Se requiere integrar variables relevantes como la falta de conocimiento de la discapacidad, inclusión y equidad para fortalecer, fomentar y activar la inclusión y la equidad educativa.

Número	Autores, Año, País y Título	Problema	Pregunta Objetivos	Método	Sujetos	Resultados	Conclusiones
	estudiantes con discapacidad”		necesidades de los estudiantes con discapacidad para lograr su inclusión plena en la UAT. 3) Inferir los elementos teóricos que permitan fundamentar un modelo educativo de inclusión y equidad en la UAT.			selectiva.	
7	Garza (2016) Universidad Autónoma de Tamaulipas, México	Promover los factores resilientes como objeto de estudio, el cual se fundamenta debido a que asociaciones de educación superior	Determinar si los estudiantes universitarios de nuevo ingreso que participen en proyectos para promover factores propios	El estudio es cuasi-experimental, cuantitativo, transversal, orientado a soluciones.	89 estudiantes de nuevo ingreso de un programa educativo que se oferta en una Institución de Educación	Los estudiantes que participen en proyectos en que se promuevan factores resilientes, tienden a tener	Promover factores resilientes en los estudiantes de nuevo ingreso en Dependencias de Educación Superior, como la UAMCEHUAT,

Número	Autores, Año, País y Título	Problema	Pregunta Objetivos	Método	Sujetos	Resultados	Conclusiones
	“Resiliencia en la Educación Superior para prevenir la deserción escolar en el primer año: caso Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades”.		de la resiliencia, tales como: autoestima, habilidades para solucionar problemas, asertividad y sentido del humor, tenderán a tener menor deserción en el primer año escolar, que aquellos que no participen en los mismos.		Superior; de estos, 41 estudiantes participaron en el grupo de tratamiento y 48 en el grupo de control.	menor deserción en el primer año escolar, que aquellos que no participen en los mismos.	tenderá a disminuir la deserción en el primer año escolar;

Elaboración propia.

L. Curso Taller
Formato para presentar taller
R-OP-01-07-20 VER. 2

I.-DATOS GENERALES:			
Sede (Dependencia de Educación Superior): Universidad Autónoma de Tamaulipas Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano.		Zona: <input type="checkbox"/> Norte <input checked="" type="checkbox"/> Centro <input type="checkbox"/> Sur	
Domicilio: Centro Universitario	Ciudad: Victoria	Correo electrónico: vgamez@docentes.ua t.edu.mx	Teléfonos: 3181800 ext. 2244 8341292730
Nombre de la Actividad Académica: "Resiliencia y empatía del docente con alumnos con alguna discapacidad"			
Función:	Actualización Académica <input type="checkbox"/>	Actualización Profesional <input checked="" type="checkbox"/>	Extensión <input type="checkbox"/>
Área Académica:			
Ciencias Agropecuarias	Ciencias de Arquitectura y Artes	Ciencias Sociales y Administrativas	Ciencias de la Educación y Humanidades
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			Ingeniería y Tecnología <input type="checkbox"/>
			Ciencias de la Salud <input type="checkbox"/>
			Ciencias Exactas y Naturales <input type="checkbox"/>
Instructor(es) y/o Especialista(s) invitado(s):			
NOMBRE	TEMAS	REMUNERADO	NO REMUNERADO
Victoria Gámez Ricardi	"Empatía del docente con alumnos con discapacidad"		

COSTOS			
Cuota de Inscripción:	Cuota de recuperación propuesta:		
Cupo	Mínimo: 20 personas	Máximo: 40 personas	

II.ASPECTOS CURRICULARES PARA LA INTEGRACIÓN DEL CURSO:	
1. Dirigido a:	Maestros de la UATSCDH.
2. Justificación	Este curso taller está diseñado para generar confianza en el docente de universidad pública que trabaja con alumnos con discapacidad y que las necesidades que existen en ellos sean cubiertas.
3. Objetivo general:	Brindar al docente herramientas acerca de educación inclusiva, discapacidad, resiliencia y resiliencia educacional, un amplio conocimiento necesarios para poseer resiliencia y empatía con alumnos discapacitados.
4. Requisitos de ingreso:	Ser docente de la UATSCDH
5. Perfil de ingreso:	Ser docente con un amplio criterio académico para aprender cómo interactuar con alumnos con discapacidad.
6. Perfil de egreso	El docente logrará generar resiliencia y empatía hacia el alumno discapacitado, así como sus aprensiones al trato con este.
7. Requisitos de Egreso	Cubrir el 80% en cuanto a asistencia y trabajos.

III.- CALENDARIZACIÓN:		
Fecha inicio/término:	24 de Abril 2020 – 01 de Mayo 2020	
Horario:	09:00 a 14:00 hrs 15:00 a 20:00 hrs.	
No. total de horas:	20	
No. de sesiones:	Teóricas 4 sesiones (10hrs)	Prácticas 4 Sesiones (10hrs)
Temas	Fechas	
Empatía del docente hacia el alumno discapacitado	24 de Abril 2020	24 de Abril 2020
Interacción del docente hacia el alumno discapacitado.	01 de Mayo 2020	01 de Mayo 2020

IV.- MECANISMOS EVALUACIÓN GLOBAL:
Evaluación diagnóstico inicial.
Evaluación final.

Programa

Facultad/UA/Dirección:	Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano
Programa Académico:	Curso “Resiliencia y empatía del docente con alumnos con discapacidad”.

PROGRAMA
UNIDAD 1 La empatía entre el docente y el alumno con alguna discapacidad.
UNIDAD 2 ¿Qué es la empatía? y ¿Por qué la empatía?
UNIDAD 3 Ventajas de promover la resiliencia y empatía en el aula con alumnos discapacitados.
UNIDAD 4 La resiliencia y empatía del docente favorece el aprendizaje de los alumnos con discapacidad.

OBJETIVO
Brindar al docente herramientas y un amplio conocimiento necesarios para poseer resiliencia y empatía con alumnos discapacitados.

ORIENTACIONES PARA EL ESTUDIO
El curso se impartirá en línea a través de la plataforma MOODLE. durante las ocho sesiones se realizarán lecturas y ejercicios que permitan la comprensión de la temática a tratar.

M. Vita



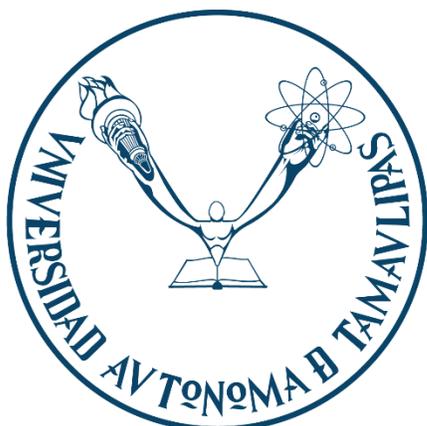
Gómez Ricardí Victoria, Acerca de mi familia, nací en Estación Manuel, Tamaulipas. México, el día 15 de noviembre de 1984, a los 4 años me mude a vivir con mi hermana Lupita y Fausto mi cuñado a Soto la Marina, Tamaulipas. México. Actualmente vivo en Cd. Victoria, Tamaulipas. México, con mi esposo y mis 2 hijos. Las normas morales y los criterios educativos de mi familia son ayudar siempre al prójimo, tener una ocupación honorable. La educación personalizada, y la coherencia en el decir y en el hacer como padres.

Mi familia es perfecta para mí.

Cuento con la Licenciatura en Sociología, Maestría en Docencia y Doctorado en Gestión e Innovación Educativa. Dirigí una guardería de SEDESOL en el periodo 2008-2010, actualmente funjo como Coordinadora de la Maestría en Trabajo Social, en la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano.

Los proyectos de investigación que he realizado son acerca de discapacidad y resiliencia, es por eso mi tesis dirigida y enfocada a mi hijo mi fortaleza más grande en el mundo.

Me veo como una mujer capaz de realizar lo que se propone, me gustaría que me recordaran por mi manera de tratar a las personas, de una manera respetuosa y cordial.



VERDAD, BELLEZA, PROBIDAD



**Universidad Autónoma
de Tamaulipas**

Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y
Humanidades.

División de Estudios de Posgrado e Investigación.

MD. Victoria Gámez Ricardi

Resiliencia en docentes con estudiantes universitarios con discapacidad: caso Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano.

INFORME DE ORIGINALIDAD

13%

ÍNDICE DE SIMILITUD

FUENTES PRIMARIAS

1	es.slideshare.net Internet	285 palabras — 1%
2	counselingahorablogspotcom.blogspot.com Internet	225 palabras — 1%
3	www.scielo.org.co Internet	189 palabras — 1%
4	www.redalyc.org Internet	178 palabras — 1%
5	paperity.org Internet	154 palabras — 1%
6	documentop.com Internet	104 palabras — < 1%
7	www.uat.edu.mx Internet	104 palabras — < 1%
8	www.slideshare.net Internet	95 palabras — < 1%
9	www.uat.mx Internet	94 palabras — < 1%

10	fiuat.com Internet	78 palabras — < 1%
11	uammante.uat.edu.mx Internet	77 palabras — < 1%
12	rehip.unr.edu.ar Internet	67 palabras — < 1%
13	www.webscolar.com Internet	64 palabras — < 1%
14	docplayer.es Internet	59 palabras — < 1%
15	repositorio.utp.edu.co Internet	56 palabras — < 1%
16	www.monografias.com Internet	51 palabras — < 1%
17	www.scielo.cl Internet	51 palabras — < 1%
18	repositorio.unsa.edu.pe Internet	49 palabras — < 1%
19	www.gob.mx Internet	46 palabras — < 1%
20	es.unesco.org Internet	43 palabras — < 1%
21	revistas.uned.ac.cr Internet	41 palabras — < 1%

22	www.researchgate.net Internet	39 palabras — < 1%
23	hdl.handle.net Internet	37 palabras — < 1%
24	myslide.es Internet	35 palabras — < 1%
25	libros.uat.edu.mx Internet	34 palabras — < 1%
26	repositorio.une.edu.pe Internet	31 palabras — < 1%
27	repositorio.usm.cl Internet	30 palabras — < 1%
28	www.questionpro.com Internet	28 palabras — < 1%
29	repositorio.uned.ac.cr Internet	24 palabras — < 1%
30	www.repositorio.usac.edu.gt Internet	23 palabras — < 1%
31	miespacioresiliente.wordpress.com Internet	22 palabras — < 1%
32	portal.uat.edu.mx Internet	22 palabras — < 1%
33	www.repositorioacademico.usmp.edu.pe Internet	22 palabras — < 1%

www.ahorravueltas.com

34	Internet	21 palabras — < 1%
35	bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx Internet	20 palabras — < 1%
36	www.trabajosocial.unam.mx Internet	20 palabras — < 1%
37	biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar Internet	19 palabras — < 1%
38	inclusionmac.blogspot.com Internet	19 palabras — < 1%
39	tesis.ipn.mx Internet	19 palabras — < 1%
40	www.unimediosagencia.com Internet	19 palabras — < 1%
41	Www.Clubensayos.Com Internet	18 palabras — < 1%
42	buybowties.info Internet	18 palabras — < 1%
43	www.elmanana.com Internet	18 palabras — < 1%
44	www.produccioncientificaluz.org Internet	18 palabras — < 1%
45	educrea.cl Internet	17 palabras — < 1%
46	www.guiasparaexamenceneval.com	

Internet

17 palabras — < 1%

47 María del Rosario Suaste Lugo. "Factores de calidad que inciden en la educación bibliotecológica en México", Universidad Nacional Autonoma de Mexico, 2013
Crossref

16 palabras — < 1%

48 Tanja Mastroiacovo. "Diseño de tablas de registro unificadas para el diagnóstico y estimación del indicador de riesgo del patrimonio cultural", Universitat Politecnica de Valencia, 2021
Crossref Posted Content

16 palabras — < 1%

49 files.eric.ed.gov
Internet

16 palabras — < 1%

50 rhisbi.uqroo.mx
Internet

16 palabras — < 1%

51 www.fts.uanl.mx
Internet

16 palabras — < 1%

52 Inger Solange Maitta-Rosado, Laura Jessenia Mero-Delgado. "RESILIENCIA Y ANSIEDAD EN FAMILIARES DE PACIENTES CON COVID-19 DE LA PARROQUIA ANÍBAL SAN ANDRÉS, CANTÓN MONTECRISTI", REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINARIA ARBITRADA "YACHASUN", 2020
Crossref

15 palabras — < 1%

53 alternativas.me
Internet

15 palabras — < 1%

54 es.scribd.com
Internet

15 palabras — < 1%

55 heraldodetamaulipas.com

Internet

15 palabras — < 1%

56 rbenlinea.info

Internet

15 palabras — < 1%

EXCLUIR CITAS

ACTIVADO

EXCLUIR FUENTES

< 15 PALABRAS

EXCLUIR BIBLIOGRAFÍA

ACTIVADO

EXCLUIR COINCIDENCIAS

< 15 PALABRAS



VERDAD, BELLEZA, PROBIIDAD

SIP | Secretaría de
Investigación
y Posgrado

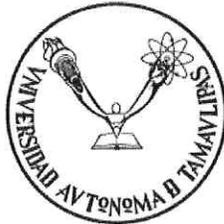
Autorización de Divulgación

En **CIUDAD VICTORIA**, Tamaulipas, el día **24** del mes de **MAYO** del año **2022**, la que suscribe **Victoria Gámez Ricardi**, alumna del Programa de **DOCTORADO EN GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**, con número de matrícula **A2033030253**, de la **Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades**, por medio de la presente y con fundamento en los artículos 5, 18, de la Ley Federal de Derechos de autor, manifiesto mi autoría y originalidad de la obra titulada **“RESILIENCIA EN DOCENTES CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD: CASO UNIDAD ACADÉMICA DE TRABAJO SOCIAL Y CIENCIAS PARA EL DESARROLLO HUMANO”**, bajo la **DIRECCIÓN** del **Dr. Luis Humberto Garza Vázquez**, misma que entrego de conformidad para ser revisada y evaluada para sustentar mi examen de grado, como se establece en los artículos del 38 al 42 del Reglamento de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Así mismo, con fundamento en los artículos 24, 25, y 27 fracciones I, II, y VI de la Ley Federal de Derechos de autor, expreso mi conformidad de **AUTORIZAR** la divulgación, publicación, la comunicación pública y circulación del trabajo antes mencionado, a la **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS**, en forma no exclusiva, siempre que sea con fines académicos, de investigación, humanísticos, tecnológicos, artísticos, sociales, científicos o culturales, ya sea a nivel nacional e Internacional.

Por lo cual, los usuarios de la información no deben reproducir el contenido textual, gráficas y datos del trabajo sin el permiso correspondiente. Para ello, podrá solicitar a través del correo electrónico **vgamez@docentes.uat.edu.mx**.

Victoria Gámez Ricardi
AUTOR/ESTUDIANTE



VERDAD, BELLEZA, PROBIDAD

SIP | Secretaría de
Investigación
y Posgrado

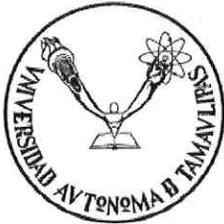
CARTA DE ORIGINALIDAD

En **CIUDAD VICTORIA**, Tamaulipas, el día **24** del mes de **MAYO** del año **2022**, la que suscribe **Victoria Gámez Ricardi**, alumna del Programa de **DOCTORADO EN GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**, con número de matrícula **A2033030253**, de la **Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades**, autor de la tesis **(RESILIENCIA EN DOCENTES CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD: CASO UNIDAD ACADÉMICA DE TRABAJO SOCIAL Y CIENCIAS PARA EL DESARROLLO HUMANO)**.

Declaro que:

1. La tesis es de mi autoría y de original creación, producto del resultado de la investigación personal e individual; en la cual se cita textual el material bibliográfico utilizado y con el debido otorgamiento de los créditos autorales, bajo el estilo de referencia bibliográfica solicitado por la institución, como lo establece el artículo 148, fracción I, de la Ley Federal del Derecho de Autor.
2. En el documento, no se ha reproducido párrafos completos; ilustraciones, fotografías, diagramas, cuadros y tablas, sin otorgamiento del crédito autoral o fuente correspondiente, como lo establece el artículo 148, fracción I, de la Ley Federal del Derecho de Autor.
3. Por lo tanto, deslindo de toda responsabilidad a la Universidad Autónoma de Tamaulipas de cualquier acción legal que llegara a proceder de alguna persona física o moral que se considere con derecho sobre la tesis o idónea y la comunicación de resultados, respondiendo por la autoría y originalidad de esta, asumiendo todas las consecuencias jurídicas, como lo establece el artículo 14 párrafo tercero del Código de Ética y Conducta de la UAT.


Victoria Gámez Ricardi
ESTUDIANTE



VERDAD, BELLEZA, PROBIIDAD

SIP | Secretaría de
Investigación
y Posgrado

CARTA DE CONFIDENCIALIDAD

En **CIUDAD VICTORIA**, Tamaulipas, el día **19** del mes de **MAYO** del año **2022**, la que suscribe **Victoria Gámez Ricardi**, alumna del Programa de **DOCTORADO EN GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**, con número de matrícula **A2033030253**, de la **Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades**, manifiesto mi responsabilidad de mantener de forma confidencial y de no utilizar, divulgar o difundir por ningún medio, en beneficio propio o de terceros antes, durante e incluso después de obtener el grado académico, sin la previa autorización de mi Director de tesis, Comité tutorial y de la Institución la información, documentación y datos de toda índole que se generen del proyecto **RESILIENCIA EN DOCENTES CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD: CASO UNIDAD ACADÉMICA DE TRABAJO SOCIAL Y CIENCIAS PARA EL DESARROLLO HUMANO** que se me asignó y a los que tenga acceso y reciba con motivo del proyecto de investigación **son propiedad de la Universidad Autónoma de Tamaulipas**, lo anterior, como lo establecen los artículos 14 y 17 del Reglamento de Ética y Conducta y los artículos 49 y 50 del Reglamento de Investigación de la UAT.

De lo anterior, asumo que la información que se genere producto de mi tesis forma parte de la línea de generación del conocimiento de mis directores y de las políticas institucionales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, de conformidad con el artículo 6 del Reglamento Editorial de la UAT.

En caso de que incumpla este compromiso, la Universidad se reserva el derecho de ejercer las acciones jurídicas que procedan y, en consecuencia, asumo cualquier responsabilidad por el manejo indebido o sin la previa autorización de la información o resultados, así como por los eventuales perjuicios que pudiese ocasionarse a esta institución, según el artículo 2 del Reglamento de Transparencia de la UAT.

Victoria Gámez Ricardi
ESTUDIANTE