



ESTUDIANTES AL CENTRO: **CLAVES PARA ENTENDER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Erslem Armendáriz Núñez
Inmaculada Méndez Mateo
Javier Tarango
Isabel Guzmán Ibarra



COMPILADORES



Facultad de
**Filosofía y
Letras**



RENADESI
Red Nacional de
Educación Superior por la inclusión



UNIVERSIDAD
DE MURCIA





Esta obra titulada:

“ESTUDIANTES AL CENTRO: CLAVES PARA ENTENDER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA”, surge de un proyecto de investigación conjunta que ha sido meticulosamente examinada y valorada conforme a rigurosos criterios de excelencia. Cada capítulo y la obra en su totalidad han sido sometidos a un proceso de dictaminación por pares ciegos expertos garantizando así su calidad académica.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “ESTUDIANTES AL CENTRO: CLAVES PARA ENTENDER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA”, son responsabilidad única y exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

Primera edición: 2025

ESTUDIANTES AL CENTRO: CLAVES PARA ENTENDER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA /Erslem Armendáriz-Núñez, Inmaculada Méndez Mateo, Javier Tarango, Isabel Guzmán Ibarra – Murcia, España: Universidad de Murcia – 150p.

ISBN: 978-84-09-72439-0

1. Educación inclusiva. 2. Discapacidad. 3. Inclusión.

I. Armendáriz-Núñez, E., comp. II. Méndez Mateo, I., comp. III. Tarango, J., comp. IV. Guzmán Ibarra, I., comp. Universidad de Murcia.

CDD: 371.9

LC: LC1200

Edición y producción: Erslem Armendáriz Núñez, Inmaculada Méndez Mateo, Javier Tarango.

Diseño de portada: Erslem Armendáriz Núñez.

Se autoriza el uso del contenido de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se cite la fuente y se respeten los derechos patrimoniales de los autores y titulares de los derechos de autor de la misma. Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC-BY-NC 4.0).

COORDINADORES CIENTÍFICOS

Erslem Armendáriz Núñez, Inmaculada Méndez Mateo, Cristina G. Reynaga-Peña, Silvia Patricia Aquino Zúñiga, Stefany Liddiard Cárdenas y Javier Tarango.

Coordinación de estilo

Inmaculada Méndez Mateo, Erslem Armendáriz Núñez y Javier Tarango.

Derechos Reservados para esta primera edición 2025.

©Erslem Armendáriz Núñez

©Inmaculada Méndez Mateo

©Javier Tarango.

© Universidad de Murcia.

Editorial. Digitum. Universidad de Murcia.

Cómo citar esta obra:

Armendáriz-Núñez, E., Méndez Mateo, I., Tarango, J. y Guzmán, I. (Comps.). Estudiantes al centro: claves para entender la educación inclusiva. Digitum. Universidad de Murcia.



Se permite la reutilización y redistribución de los contenidos siempre que se reconozca la autoría y se cite con la información bibliográfica completa.



ESTUDIANTES AL CENTRO: CLAVES PARA ENTENDER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Erslem Armendáriz Núñez

Inmaculada Méndez Mateo

Javier Tarango

Isabel Guzmán Ibarra

COMPILADORES

Contenido

Estudiantes al centro y la importancia de que esto sea una realidad.....	1
Ajuste razonable. Su influencia en el desarrollo incluyente-emocional en estudiantes en rezago	4
Ajustes razonables para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) empleando el Diseño Universal para el Aprendizaje.....	10
Desafíos de la inclusión: Perspectivas estudiantiles en el contexto educativo.....	24
Educación inclusiva más allá del discurso: percepciones sobre la realidad institucional en el nivel superior.....	32
Acercamiento a la inclusión educativa en la trayectoria escolar de una estudiante con Síndrome de Dawn hasta la educación normal	43
Factores que generan exclusión en las y los estudiantes de educación superior. Desafíos institucionales	49
La accesibilidad e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el CICS UST: Experiencias y percepciones.	55
Prácticas inclusivas y formación docente en el Instituto de Arquitectura Diseño y Arte (IADA- UACJ): Primer acercamiento	61
Capacitación docente en inclusión educativa mediada por la tecnología	68
La evolución de la práctica reflexiva docente con el uso de Inteligencia Artificial en los portafolios digitales	75
Percepción de las barreras para el aprendizaje y la participación en docentes de educación básica	81
Repercusiones de la política institucional de educación inclusiva en la mejora de la calidad educativa desde la percepción de los profesores de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.....	86
La interdicción como forma de infantilización de la discapacidad y la educación	94
Significados compartidos en el acompañamiento a la práctica inclusiva a través de la metodología por proyectos ..	101
Taller de liderazgo incluyente para empleados en una institución bancaria en México	112
Diseño de materiales inclusivos para el aprendizaje de bioquímica en ambientes universitarios	119
Diseño, implementación y creación de prototipo para prótesis de rodilla adaptativa.....	126
La educación digital: Alternativa viable para la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior	137

Estudiantes al centro y la importancia de que esto sea una realidad

Prólogo

Erslem Armendáriz Núñez

Universidad Autónoma de Chihuahua

Inmaculada Mendez Mateo

Universidad de Murcia

Esta obra titulada "Estudiantes al centro: claves para entender la educación inclusiva" busca visibilizar un cambio en la concepción y práctica educativa. Surge de la necesidad de situar a cada estudiante en su singularidad, en la diversidad, es decir, en el centro de todo esfuerzo educativo.

Este libro emerge de una reflexión y de investigaciones rigurosas que buscan mostrar las múltiples dimensiones de la inclusión educativa, un concepto que, si bien ha ganado terreno en el discurso pedagógico y político, a menudo se enfrenta a desafíos en su implementación práctica.

La finalidad de esta recopilación de textos, es la convicción de que una educación verdaderamente inclusiva no es solo un sueño, sino una posibilidad real de poder contribuir a una transformación que ponga las herramientas de todo sistema educativo al servicio de los estudiantes con discapacidad.

El título de este libro, acentúa la urgencia de desplazar las estructuras educativas rígidas y homogeneizadoras para dar paso a enfoques pedagógicos más flexibles, personalizados y sensibles a las particularidades de cada estudiante. Esta perspectiva reconoce que el aprendizaje es un proceso individual y que las necesidades educativas pueden variar entre cada estudiante. Al colocar al estudiante en el centro, se promueve una educación que valora la diversidad no como un obstáculo, sino como una fortaleza que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para comprender a fondo las "claves" que facilitan la transformación hacia una educación inclusiva centrada en el estudiante, es crucial explorar diversos conceptos y estrategias fundamentales que se abordan en los capítulos de esta obra. Entre ellos, destacan los ajustes razonables, entendidos como aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias para garantizar que los estudiantes con discapacidad puedan ejercer sus derechos dentro del salón de clases en igualdad de condiciones. Estos ajustes no se limitan únicamente a las personas con discapacidad; también pueden ser esenciales para estudiantes en situación de rezago o con otras necesidades específicas (Velho, 2011).

De igual modo, el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) emerge como un elemento central de análisis y acción que pueden manifestarse en diferentes formas: físicas, comunicativas, pedagógicas, actitudinales o relacionadas con las políticas y prácticas institucionales (Ayala et al., 2023). Identificar y eliminar estas barreras es fundamental para garantizar que el estudiantado pueda acceder al proceso formativo dentro de las instituciones educativas.

Así mismo, en la búsqueda por disponer de entornos y materiales de aprendizaje inclusivos se presenta el llamado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual se convierte en una herramienta que ofrece múltiples medios de representación y expresión con la finalidad de que el cuerpo docente puede abordar y atender adecuadamente las diversas necesidades del estudiantado, creando experiencias de aprendizaje más accesibles y significativas para todas las personas garantizando así la posibilidad de adquisición del conocimiento.

En este mismo sentido, la percepción de la comunidad docente sobre estas barreras se vuelve algo fundamental, ya que su capacidad para implementar estrategias inclusivas puede contribuir al éxito o al fracaso del estudiante con discapacidad. De igual manera, se hace fundamental que la formación docente esté encaminada a comprender los principios de la inclusión, conocer diversas estrategias pedagógicas, saber realizar ajustes razonables, pero sobre todo ser capaces de identificar y responder a las BAP (SEP, 2018).

Se trata, por lo tanto, de iniciativas de capacitación docente mediadas por la tecnología o basadas en el intercambio de experiencias que pueden ser valiosas para fomentar prácticas inclusivas. Por el contrario, la falta de capacitación puede llevar a que el cuerpo docente se sienta con baja seguridad o que perciban que precisan de mayor capacitación para atender las necesidades del estudiantado, lo que puede convertirse en una barrera en sí misma.

A nivel institucional, es fundamental que las escuelas y las instituciones educativas en todos sus niveles desarrollen políticas inclusivas claras y coherentes (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021), respaldadas no solo por la buena voluntad, sino por la asignación de recursos adecuados, tanto en financiamiento como en formación y capacitación. Estas políticas deben promover una cultura de inclusión, en la cual la diversidad sea valorada y se fomente

la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (UNESCO, 2020). Esto implica no solo revisar y adaptar el currículo, garantizar la accesibilidad física y comunicativa de los entornos de aprendizaje sino también la necesidad de establecer mecanismos que sean verdaderamente de apoyo para las personas que aspiran a los diferentes niveles pudiendo garantizar la elección a los programas educativos que sean del interés de las personas. Para garantizar el acceso, la colaboración entre los diferentes actores educativos, incluyendo docentes, especialistas y personal de apoyo, es esencial para la implementación efectiva de políticas y prácticas inclusivas (García, 2019).

A lo largo de este libro, se explorarán ejemplos concretos y estudios que ilustran la aplicación de los conceptos y estrategias de la educación inclusiva centrada en el estudiantado. Se analizan cómo los ajustes razonables han impactado positivamente el desarrollo de habilidades básicas en estudiantes con rezago, se examinan las estrategias basadas en el DUA para facilitar el aprendizaje de estudiantes y la trayectoria escolar de los estudiantes. Estos ejemplos buscan ofrecer perspectivas prácticas y evidenciar que una educación inclusiva es una meta que puede ser alcanzada cuando se coloca al estudiante en el centro de los esfuerzos educativos.

Por otro lado, se hace fundamental considerar la voz del estudiantado, conocer sus experiencias, percepciones y actitudes son elementos clave para comprender las dinámicas de inclusión y exclusión en los entornos educativos. Esto puede ayudar a fomentar un clima de aceptación, de respeto a la diversidad y la participación de todas las personas para construir comunidades de aprendizaje verdaderamente inclusivas. La voz del estudiantado debe ser escuchada y valorada para orientar las políticas y prácticas educativas. Una vez más se hace fundamental hacer palpable la frase “*nada de nosotros sin nosotros*”, para entender que no es posible continuar realizando acciones inclusivas sin contemplar lo que tiene que tener que decir ya que son quiénes viven el día a día, situaciones de desigualdad y falta de oportunidades para alcanzar una formación plena en igualdad de condiciones.

Finalmente, este libro propone una serie de textos para todas aquellas personas comprometidas con la construcción de sistemas educativos más justos, equitativos y centrados en las necesidades de cada estudiante. A través de estudios y reflexiones se busca ofrecer claves para comprender la complejidad de la inclusión educativa y avanzar hacia una realidad donde el estudiantado, en su diversidad, pueda alcanzar una formación académica sin importar su condición.

REFERENCIAS

- Ayala, A., De Haro, R. y Serna-Belmonte, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 179-191. <https://doi.org/10.6018/reifop.560121>
- García, M. (2019). *Universidad inclusiva*. México: Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/coatza/medmina/files/2023/06/2.-Libro_Universidad-Inclusiva.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018). *Estrategia nacional de educación inclusiva*. México. <http://www.setse.org.mx/SISTCARRERA/assets/files/ESTRATEGIAEDUCACININCLUSIVA.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (marzo 2020). *Artificial Intelligence and Inclusion, mobile learning week 2020*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/mlw-2020-concept-note-en.pdf>
- Velho, L. (2011). Ajuste razonable: un nuevo concepto desde la óptica de una gramática constitucional inclusiva. *SUR*, 8(14), 89-115.



Ajuste razonable. Su influencia en el desarrollo incluyente-emocional en estudiantes en rezago

Juan Carlos Rangel Romero

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

RESUMEN

La escuela incluyente es aquella que aporta oportunidades de acceso a aquel tipo de alumnado que por alguna condición carece o se le ha dificultado el participar en equidad social con las condiciones propias que el proceso de aprendizaje conlleva. Este tipo de estudiantes, en ocasiones se reconocen como estudiantes en rezago. A través de una investigación cualitativa bajo el modelo de la observación cualitativa a través de la técnica de análisis inductivo, se dio seguimiento a tres casos de estudio de los ocho a los nueve años de edad que carecían de adquirir la lectoescritura en la fase cuatro de educación obligatoria y que por tanto se encontraron en situación de desventaja. A partir de los ajustes razonables aplicados a los materiales de trabajo en base al método silábico-alfabético se llevó a cabo la intervención, en la que de manera progresiva se aprecian mejoras en las habilidades señaladas, pero de interés a su vez en las representaciones emocionales, en las que se favorece la autoestima, comunicación, percepción de logro y de sí mismos. Se plantea que en el caso de estudiantes en situaciones de rezago que carecen de ser asociados a alguna situación de discapacidad, los ajustes razonables aplicados a los recursos de enseñanza, son capaces de dirigir los esfuerzos a tareas centradas en la adquisición de destrezas básicas de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Inclusión social, cambio de actitud, enseñanza individualizada.

INTRODUCCIÓN

Con la Reforma Educativa de 2022, el nuevo plan y programas de estudios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), dirige los esfuerzos docentes y del estudiantado a una concreción específica, la que es la formación integral y humanista, por lo que para llegar a tal fin cada uno de los campos formativos que componen la propuesta busca la estructuración de conocimientos. Una de las características del planteamiento pedagógico es el fortalecimiento del aprendizaje profundo, el aprendizaje significativo, el aprendizaje situado y el socioemocional (SEPa, 2022).

Con el avance de los programas se replantea una situación para nada novedosa, la que hace referencia al alumnado que por motivos diversos se queda atrás ante el avance procesual del desarrollo escolar.

Este tipo de alumnado encontrará a lo largo de la formación básica, varias limitantes de índole intelectual, ya que debe verse activo en la búsqueda, manejo e interpretación de la información, para lo que la lectura y la escritura, serán las habilidades elementales con las que hará frente a las situaciones académicas, que le permitan una escolaridad incluyente. Una de las condiciones que genera el atraso en destrezas elementales para el curso del periodo escolar, es que genera consciencia en varios casos, los que, ante el desánimo del fracaso en el intento de llevar ritmo al curso normalizado, es que muestran comportamientos de apatía, tristeza, frustración e incluso de inhibición de la comunicación oral.

Ante esta problemática, se llevó a cabo una investigación cualitativa bajo el modelo de la observación cualitativa a través de la técnica de análisis inductivo, por lo que se dio seguimiento a tres casos de estudio en el ciclo escolar 2023-2024 en una escuela de educación básica en una región semi urbana del estado de San Luis Potosí, México.

Para lo anterior, el documento busca un objetivo general, el que es mostrar los cambios conductuales con respecto a la percepción de logro de habilidades básicas.

Para lo anterior el documento se compone de tres bloques con propósitos específicos cada uno, el primero de ellos conocer la metodología elegida y los sujetos de estudio. El segundo identificar los conceptos de ajustes razonables, las emociones y la influencia de éstas en la mejora del rendimiento escolar. Y por último identificar el proceso de intervención en la atención escolar en estudiantado en situaciones de desventaja.

Los resultados muestran que los ajustes realizados para el favorecer el desarrollo de habilidades específicas como lo son la lectura y la escritura, muestran que además de mejorar en estas destrezas, se favorece el constructo de un mejor concepto acerca de la percepción del logro del estudiante, lo que le motiva a tener una mejor comunicación, autoestima y concepto acerca de él mismo, lo que será definido en la investigación como *escolaridad incluyente*.

METODOLOGÍA

La investigación acogió un enfoque cualitativo, la que se concibe al interior de la educación en esa relación entre sujetos como Cerrón (2019) señala, un esmero que permite aplicar y proponer mejoras continuas a la estructura de la realidad

social emergente en la formación de estudiantes, sustentada en la producción concreta de conocimientos, los que, a partir de corregir y modificar sus formas, son posibles de renovar.

Enmarcada bajo el modelo de la observación cualitativa a través de la técnica de análisis inductivo, el que López y Fachelli (2015) (citándose en Briones, 2002), señalan que se basa en la generación de experiencias como base del desarrollo. Entonces en educación implica el ajuste de situaciones que permitan poner en marcha el progreso intelectual a través de la puesta en práctica de las condiciones de aprendizaje que aún carecen de cubrirse en el desarrollo de adquisición de habilidades y destrezas elementales en las fases de estudio en relación al programa académico.

Derivada de las situaciones de aprendizaje en los servicios de educación especial que atienden a estudiantes en situaciones de atraso escolar a través de las Unidades de Servicios y Apoyos a la Educación Regular (USAER) en una escuela de educación regular acogida en un contexto semi urbano de uno de los municipios del estado de San Luis Potosí, México; se acogieron los ajustes razonables como herramienta generadora en la construcción de momentos de aprendizaje en tres alumnos que mostraron retraso en la lectura y escritura de la cuarta fase de educación primaria, que son niños y niñas de alrededor de nueve a diez años de edad.

MÉTODO

Se construyeron tres momentos de reflexión, de inicio el diagnóstico en el que a través de una prueba de análisis de la lectura y escritura (ALE), se encontró que el alumnado identificado se muestra en una etapa presilábica -primitiva o indiferenciada -, la que se reconoce como ese momento en que el usuario es capaz de copiar letras, sin embargo, son incapaces de reconocer su significado (River, 2023).

De la misma manera al tener este retraso, por tanto, mostraban incompreensión en la lectura, en la que el aspecto cualitativo se quedaba en la carente interpretación del sonido de las letras (Rodríguez, 2021).

Otro ciclo que es la intervención, en el que a través de los ajustes razonables se detallan las mejores acciones para la puesta en práctica de acciones de intervención y por último el análisis de los resultados. En cada una de las fases de utilizaron herramientas como lo son el diario de campo y adquisición de evidencias de las actividades desarrolladas.

Para el análisis de la información se construyeron categorías con el fin de hacer efectiva la triangulación de datos, con el objetivo de que la observación cualitativa en el proceso de intervención, dirigiera a la comprensión de la importancia de ajustes razonables en alumnado que por situaciones de retraso mostraba alteraciones en su conducta, sentimientos y percepción de sí mismo.

En el transcurso de la investigación surgieron diferentes acciones en el escenario escolar, que enriquecieron el trayecto de aprendizaje y autorreflexión del estudiantado, así como el proceso metacognitivo en torno a la práctica docente en la intervención con este tipo de alumnado, además de socializar la dinámica incluyente con la comunidad escolar y familiar.

RESULTADOS

AJUSTES RAZONABLES. ¿QUÉ SON?

Como antecedente, en el año 2006 la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad (CIPD) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), quedó aprobada. En su fundamento la preocupación por las personas con algún tipo de discapacidad acerca de la discriminación y opresión de la que han sido objeto, conllevó a hacer presente a estos grupos como merecedores de derechos.

Más allá de la concepción biomédica de la relación de las causas con respecto a los impedimentos físicos, se estableció que estas condiciones también conllevan un concepto más amplio e inclusivo, el que es el modelo social de la discapacidad (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, pp. 66-68), (citados por Velho, 2011).

Bajo este modelo, la discriminación por efecto adverso ocurre cuando las medidas públicas no son discriminatorias de origen, pero acaban por dar lugar a manifiestos de daño, como lo es aquel alumnado que carece de habilidades propias del grado y grupo, cuyas características intelectuales los dirigen a ser grupos vulnerables ante las solicitudes propias de los programas escolares.

Ante esta condición la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (NCDH) define el siguiente concepto:

Por ajustes razonables se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (CNDH, 2020, p. 14).

Para Guerrero (2021) son aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias que se llevan a cabo cuando son requeridas. Por tanto, son acciones específicas que tienen como fin el *acceso* en casos definidos.

Son reconocidos seis tipos de ajustes, los que se identifican como: En el currículo, en la organización del tiempo escolar, en la infraestructura y espacios, en la comunicación e información, en las actividades y en los materiales (Ídem). Pero para el caso de estudiantes en rezago de la lectura y escritura, que carecen de alteraciones físicas que les imposibiliten el participar con los escenarios escolares y las dinámicas sociales, uno de los identificados para el trabajo de acceso es el material.

Este consiste en la adaptación de recursos, el que entonces implica la participación guiada en la reconstrucción de saberes carentes de ser consolidados.

LA IMPORTANCIA DE LA SENSACIÓN DE LOGRO EN LA ESCOLARIDAD BÁSICA

No cabe duda que las emociones juegan un papel esencial en los procesos de aprendizaje escolar, ya que es a través de ellos que llegamos a construir en las primeras edades huellas significativas acerca de la información, tanto positiva como negativa.

Para Lizárraga (2022) las emociones conllevan una serie de reacciones internas, las que en esas interrelaciones conducen a un equilibrio, pero en el momento que por las situaciones variadas como lo son las sociales, familiares, personales, etc., generan situaciones de estrés, conlleva a generar turbaciones negativas que se ven reflejadas en la afectación del “ser, el actuar y el sentir, provocando miedo, estrés, ansiedad, baja autoestima, inseguridades, frustraciones y no solo se refleja en su personalidad, se evidencia en los resultados académicos” (Pérez y Filella, 2019, p. 12).

En el caso de estudiantes en rezago, son varios los motivos que los llevan a la carente concreción de logros académicos por tanto a una educación excluyente, ya que esta se caracteriza por la negativa de generar condiciones de acceso a la igualdad social (SEPB, 2022). En parte una de las razones son el carente apoyo familiar a la tarea, la que es definida en el trabajo como la motivación familiar hacia el logro escolar en los ejercicios graduales definidos desde la cátedra, otro factor puede ser la pobreza, la que limita el tiempo de asistencia familiar por las ocupaciones hacia otros objetivos de mantenimiento del hogar y sustento, así como al apoyo en la búsqueda de recursos que suplan o apuntalen las necesidades formativas, y por último la dedicación al estudio, el que como parte del mismo estudiantado implica tener un propósito hacia el logro académico.

Para Kelly (2022), la importancia de tener experiencias y resultados positivos favorece que, en estudiantes de edad escolar, exista una automotivación hacia el mantener sus esfuerzos en el logro a pesar de las dificultades, lo que genera en ellos el que piensen y obtengan resultados favorecedores.

Por tanto, el auxiliar a generar a través de los ajustes materiales el control de las situaciones diferenciadas, conlleva a que el estudiante controle el logro y el alcance en el desarrollo de saberes, lo que se ve reflejado en el comportamiento y sentimiento social a través de la sensación de progreso académico e intelectual.

LOS AJUSTES RAZONABLES. LOS MATERIALES DE APOYO EN NIÑOS EN SITUACIÓN DE REZAGO

Iniciado el ciclo escolar 2023-2024 en una escuela de instrucción primaria, fueron canalizados a un grupo de apoyo, alumnos que por situaciones de retraso escolar mostraban bajo rendimiento con los propósitos formativos de la fase cuatro de educación obligatoria.

En esta una situación, es que los estudiantes se deben dar a la tarea de investigar, leer, escribir y generar productos que forman parte del trayecto escolar. Pero una preocupación por parte del profesorado de grupo regular, es que, al momento, estos discentes aún carecían de lograr la adquisición de las habilidades básicas que les ayudarán a llevar a cabo su proceso formativo de forma gradual.

Como parte del proceso diagnóstico, la observación inicial en grupo es una técnica que ayuda a reconocer y aprender acerca de lo sujetos con los que se participa, en los que en este caso fueron varias las percepciones rescatadas.

De inicio se aprecia que los niños en situación de rezago muestran un bajo desempeño académico, son incapaces de llevar el ritmo de trabajo de manera paralela al resto, ya que las habilidades de escritura y lectura son aún carentes, por lo que seguir el ritmo de actividades del resto es imposible. De la misma manera la forma de acatar el gusto hacia el trabajo es bajo, carecen de apreciar agrado en la jornada escolar y además el comportamiento es de rebeldía en uno de ellos debido a que suple la mejora en su desempeño por conductas que le hacen esconder el sentimiento de frustración.

La frustración en niños es “un estado o respuesta que se desencadena cuando una persona deja de recibir o recibe una devaluación de la recompensa esperada, o bien, en situaciones de retraso o dificultad a la hora de conseguir el refuerzo” (Amsel, 1992; Kamenetzky et al., 2009) (citados en Gómez et al., 2021, p. 2)

De esta observación inicial se rescata una primera categoría, la que se identifica como la frustración infantil. En esta, el alumno se siente insertado en un grupo, pero sin tener las habilidades necesarias para hacer frente a los retos escolares, lo que hace que se muestre vulnerable, con baja autoestima y así también con sentimientos de que la escuela carece de ser un lugar en el que sea de goce su estancia.

Con esta observación se aplicó una ALE, en esta se reconoce que el alumnado está muy bajo en el rendimiento escolar con respecto a la lectura y escritura con respecto a la fase, en la que se encuentra en un nivel de español de presilábico y una incomprensión de la representación escrita. En diálogo con el estudiantado señalan que en casa carecen de ser apoyados con las tareas, además que una condición que suma al problema, es que son estudiantes de la generación que, a partir del año 2019 en el mundo, fueron instruidos por la atención en casa, debido a los casos de la enfermedad reconocida como COVID-19.

Derivados de los resultados, la propuesta de intervención del servicio de USAER se centró en trabajar con este grupo de niños los ajustes razonables en correspondencia a los materiales para la nivelación.

Villalta (2011) (citado en Ruesta y Gejano, 2022, p. 97), lo define como “el conjunto de objetos y aparatos de apoyo destinados a contribuir con el proceso de enseñanza de manera más provechosa, con la finalidad del ilustrar y dinamizar el aprendizaje del estudiante”.

De esta manera se estableció el método de adquisición de la lecto escritura a trabajar sistemáticamente, el que correspondió al modelo fonético-sintético. Rodríguez (2018), señala que este método se define como “el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la combinación de sonidos para lograr la lectura y posterior la escritura. De manera posterior, la enseñanza de las consonantes se va cambiando con las vocales formando sílabas y luego palabras” (En línea, párrafo 7).

A partir de la definición del modelo se establece el instrumento, el que es un cuaderno de actividades organizadas por vocales y consonantes para generar sílabas directas (consonante – vocal), para pasar a las mixtas (cvc), diptongos (vv), triptongos (cvvc) y por último las complejas (dos palabras juntas).

Junto a la adecuación del material y ajuste, también se instruyó un tiempo dedicado a la sistematización del trabajo, en el que se acogió que fuese de manera diaria en una hora de trabajo constante y paralelo a la jornada escolar por parte del grupo de apoyo de USAER, con la meta de fijar los esfuerzos en acciones sistemáticas que involucran al estudiantado en el desarrollo procesual del ejercicio y a su vez, la construcción de estructuras mentales que sostengan el desarrollo académico del mismo en su progresión con los programas de estudio correspondiente a cada fase.

Con esta construcción se estableció una segunda categoría, la que hace referencia al ajuste a los materiales, los que están dirigidos a la construcción sistemática del repaso académico y adquisición de destrezas en aquellos estudiantes que por situaciones de desface han de requerir apoyos específicos.

En un inicio el comenzar a centrar los esfuerzos en sus actividades hasta antes carentes de ser cubiertas, generaba en los niños ese sentimiento de evitar el trabajo, ya que venían de una dinámica en la que estaban acostumbrados al fracaso.

De manera paulatina, los estudiantes al logro y revisión de cada tarea, el poner en práctica las actividades y por si mismos el experimentar que se tienen logros en la manera de leer y escribir.

Los resultados en un periodo de tiempo corto han demostrado que el avance procesual en el trabajo centrado en aspectos específicos a partir de los materiales definidos, ayuda a que el estudiante logre una estabilidad en el desarrollo de las habilidades de leer y escribir, lo que también mejora el rendimiento en grupo a partir de impulsar y mejorar la autoestima y sentimiento de logro, la que le permite una mejor participación tanto grupal como de participación social, lo que se aprecia como una categoría que se reconoce como de escolaridad incluyente, ya que como Hockings (2010) señala es aquella en la que los alumnos interactúan en situaciones en las que el aprendizaje es significativo, relevante y por tanto accesible.

En el momento que el estudiantado hace frente ahora a los retos escolares, señalan la capacidad que tienen ya para leer y escribir, lo que genera en ellos una sonrisa y sensación de agrado. Los cambios en las formas de enfrentar la frustración conllevan a generar una mejor comunicación tanto con el profesorado, ya que en un periodo anterior se notaba ese rechazo a la cercanía con la relación escolar, también es notoria una mejor vinculación entre estudiantes, ya que existe una mejor relación ante la comprensión de la tarea, como lo es la actividad en aula y las indicaciones escritas en los materiales de estudio.

Se reconoce de la misma forma una comunicación oral más constante, el sentimiento de frustración disminuye y la conversación acerca de temas de variado interés infantil mejora, lo que se entrelaza con la relación en el logro de las actividades para hacer frente al programa escolar.

A partir del logro procesual con los ajustes razonables a los materiales, se construye una cuarta categoría, la que hace referencia a la intervención. En el caso de estudiantes en rezago sin duda la mediación entre habilidades carentes de ser desarrolladas, los procesos de aprendizaje y las emociones, es importante el trabajo con materiales que se dirijan a rescatar las sensaciones de oportunidad.

El acceso a la generación de oportunidades es un elemento esencial en la construcción de ambientes incluyentes, en el proceso de mejora de los aprendizajes de estudiantes en situaciones de rezago escolar.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación el énfasis en los ajustes razonable dirigidos a los materiales para acceder a las habilidades de lectura y escritura, ha llevado a comprobar que son elementos de apoyo para la adquisición de destrezas elementales.

El que el estudiantado en situaciones de retraso académico derivado de circunstancias como lo es el contexto, o las oportunidades familiares que sean capaces de otorgar a los estudiantes, son maneras en las que el énfasis en la acción conduce en ellos sensaciones de logro y por tanto de mejora en la manera de llevar a cabo la escolaridad.

Los resultados del estudio comprueban y dan muestra del objetivo general del texto, a través de mostrar los cambios conductuales con respecto a la percepción de logro de habilidades básicas, donde se mejoran tanto la comunicación, disminuye el sentimiento de frustración y amplía la comunicación interpersonal, así como mejorar la sensación de logro que en otro momento carecía de estar presente, lo que puede ser definido como una escolaridad incluyente.

De la misma manera se lograron los objetivos específicos, en el que se reconoce una metodología, elementos propios acerca de los ajustes razonables y esa vinculación de las emociones en la escolaridad. Por último, se reconoce también que el proceso de intervención procesual y gradual en la sistematización de la adquisición de las habilidades de lectura y escritura, es una práctica que es diaria y centrada en la complejidad gradual del modelo de adquisición de lecto-escritura seleccionado.

Sin duda la escuela implica retos y compromisos que ameritan ajustes, los que carecerán de ser en ocasiones a los objetivos o a la infra estructura. Es común que estos casos de rezago sean constantes y presentes en la realidad escolar.

Al ser casos que carecen de estar asociados a una condición de discapacidad o algún trastorno específico, es oportuno que el ajuste razonable sea aplicado a los materiales, los que dirijan los esfuerzos a tareas centradas en la adquisición de habilidades. Sin duda, estas acciones son promotoras de logro escolar en niños en situaciones de rezago escolar.

REFERENCIAS

- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17). doi:<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- CNDH. (2020). *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. 1VG.
- Gómez, M., Aguirre, T., y Borgues, M. (2021). Tolerancia a la frustración en niñez con altas capacidades. Diseño y evaluación de un programa de intervención. *Revista Educación*, 46(1), 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45393>
- Guerrero, J. (2021). *Docentes al día*. Obtenido de ¿qué son los ajustes razonables en la educación? Explicación y ejemplos: <https://docentesaldia.com/2021/04/04/que-son-los-ajustes-razonables-en-la-educacion-explicacion-y-ejemplos/>
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: a synthesis of research*. Higher Education Academy.
- Kelly, K. (2022). *Understood*. Obtenido de Por qué los niños que piensan y aprenden de manera diferente necesitan estar motivados: <https://www.understood.org/es-mx/articles/the-importance-of-staying-motivated-for-kids-with-learning-and-thinking-differences>
- Lizárraga, A. (2022). Educar las Emociones para Favorecer el Aprendizaje. *Revista Formación Estratégica*, 1-14.
- López, P., y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Creative commons. <http://ddd.uab.cat/record/129382>

- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941> .
- River. (2023). *Centro de Logopedia y Psicología River de Rivas*. Obtenido de Etapas de la lectura y de la escritura: <https://www.riverderivadas.es/etapas-de-la-lectura-y-de-la-escritura#:~:text=Etapa%20de%20escritura%20diferenciada%20o,para%20escribir%20algo%20con%20significado>.
- Rodríguez, A. (2021). *Lifeder*. Obtenido de Niveles de lectoescritura: concepto, etapas y características: <https://www.lifeder.com/niveles-lectoescritura/>
- Rodríguez, C. (2018). *Educapeques*. Obtenido de El método fonético para enseñar a leer: <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/el-metodo-fonetico.html> .
- Ruesta, R., y Gejano, C. (2022). Importancia del material concreto en el aprendizaje. *Revista Franz Tamayo*, 4(9), 94-108.
- SEPa. (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. SEP.
- SEPb. (2023). *Estrategias para identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)*. SEP.
- Velho, L. (2011). Ajuste razonable: un nuevo concepto desde la óptica de una gramática constitucional inclusiva. *SUR*, 8(14), 89-115.

Ajustes razonables para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) empleando el Diseño Universal para el Aprendizaje

Isabel Georgina Gallardo Valadez

Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Para lograr una inclusión educativa real es necesario proporcionar a los estudiantes las herramientas y modificaciones necesarias que les permitan vencer las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que se les presentan en el ámbito escolar con la intención de lograr aprendizajes en igualdad de condiciones y oportunidades para todos. En el caso de los alumnos que se encuentran dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA), los ajustes razonables a implementar deben diseñarse con base en dos puntos clave para que éstos sean pertinentes, alcanzables y funcionales: las características particulares de las personas dentro del espectro (comúnmente denominadas como limitaciones o deficiencias) y los objetivos de aprendizaje que se desean lograr en el corto, mediano y largo plazo.

Las personas dentro del espectro autista presentan deficiencias, patrones y síntomas específicos que si no son considerados en el diseño curricular pueden generar limitaciones en el aprendizaje de conocimientos y habilidades necesarias para el aprovechamiento y avance escolar. En este trabajo se ofrecen ajustes razonables creados con base en la presencia de estas características generales de tal forma que contribuyan en su reducción o eliminación, permitiendo que los objetivos planteados puedan ser alcanzados con mayor posibilidad.

Sumando a lo anterior, estos ajustes razonables han sido categorizados con base en los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje que ofrece flexibilización curricular y con ello una alternativa para generar inclusión educativa para todos sin excepción.

PALABRAS CLAVE: Ajustes razonables, Trastorno del Espectro Autista, inclusión educativa, Diseño Universal para el Aprendizaje, Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

INTRODUCCIÓN

El logro efectivo de la inclusión educativa es uno de los grandes desafíos que presenta la educación a nivel mundial, ya que, a pesar de los esfuerzos, propuestas y estrategias guiadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como de distintas instituciones mundiales, regionales y nacionales, aún existe una gran brecha entre los planes y las legislaciones que promueven la educación sin ninguna restricción para todos y la realidad actual.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos en París el 10 de diciembre de 1948, se incluye a la Educación como un derecho humano fundamental, el cual, favorece el desarrollo humano para todas las personas. En 2015 se proclamaron diecisiete Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) para el 2030. El cuarto objetivo se refiere a la Educación y a la letra dice “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017).

Particularmente, el interés de esta investigación se basa en las personas que se encuentran dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA) comúnmente denominado Autismo, condición que es parte de los problemas del neurodesarrollo y que no es fácilmente detectable, puesto que carece de alteraciones físicas visibles, pero que presenta deficiencias en la comunicación y socialización, características que les impiden tener comportamientos e intereses considerados como comunes, por lo cual, son continuamente excluidos de los servicios educativos, generando con ello un efecto adverso para su mejora y pertenencia dentro de la sociedad.

Las deficiencias se observan a través del comportamiento y la conducta, éstas pueden ser percibidas como respuestas disminuidas o ausentes en la reciprocidad socioemocional en sus interacciones sociales con los demás; la comunicación verbal y no verbal suelen ser poco integradas o funcionales, de forma notable existen anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal, por lo que continuamente presentan deficiencias en la comprensión y el uso de gestos empleados en la comunicación afectando la comprensión de sus relaciones, lo que minimiza o imposibilita el ajuste del comportamiento en diversos contextos sociales, produciendo dificultades para compartir juegos imaginativos o hacer amigos e incluso puede presentar la ausencia de interés por otras personas (American Psychiatric Association [APA], 2014).

Las personas con TEA también presentan como característica en mayor o menor grado el uso de patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos, intereses o actividades. Es posible observar que realizan movimientos continuos, utilizan objetos o tienen habla estereotipados de forma repetitiva, por ejemplo: movimientos repetitivos de manos

(aleteo), girar en sí mismo, o moverse de un lugar a otro varias veces consecutivas y ecolalia (repetición de sonidos, palabras, frases, canciones, diálogos de caricaturas) todos ellos con el objetivo de autorregularse sensorialmente.

Existe una insistencia en la monotonía de pensamiento, generando excesiva inflexibilidad para cambiar de rutina y uso de patrones ritualizados en el comportamiento, esto dificulta su adaptabilidad en diversos entornos sobre todo si son cambiantes, ya que tienen poca o nula aceptación a los cambios o a las transiciones entre actividades. Su pensamiento es generalmente rígido y es necesario hacer las mismas rutinas diariamente o con los menos cambios posibles. Sumado a lo anterior presentan hiper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales del entorno, manifestados en rechazo a olores, sabores, sonidos, texturas e incluso respuestas aumentadas o disminuidas ante el dolor (APA, 2014).

Cabe aclarar que las características que se mencionan del trastorno son generales, éstas se pueden presentar o no en cada persona de forma diferente y con manifestaciones diversas, por lo que se debe analizar cada caso de manera individual y personalizada.

Con base en lo anterior, se requiere de la generación e implementación de diversas estrategias que garanticen una inclusión educativa eficaz. Para lograrlo los ajustes razonables o también llamadas adecuaciones curriculares son la vía para construir el camino que les permita ingresar, permanecer y egresar de las escuelas, ejerciendo sus derechos para alcanzar su pleno desarrollo. Para la realización de esta investigación se consideró llevar a cabo parte de su implementación en la Clínica Mexicana de Autismo y Alteraciones del Desarrollo A.C. (CLIMA), con más de 35 años ofreciendo terapias y realizando investigación sobre el TEA, en donde los niños y niñas que asisten a escuelas regulares van acompañados de un Asistente de Inclusión también denominados como Maestro(a) Sombra o Auxiliar o Monitor(a), quien asiste al estudiante para facilitar la integración e inclusión dentro del plantel educativo, así mismo apoya a los profesores con la finalidad de proponer y realizar los ajustes necesarios que permitan la minimización o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, así como facilitar la interacción social con los demás alumnos y personal de la escuela.

El análisis y desarrollo de esta tesis se centra en la realización de los ajustes razonables empleando los principios y pautas que provee el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), empleado para flexibilizar el currículo diversificando contenidos, evaluaciones y considerando las implicaciones emocionales involucradas en lograr aprendizajes, de manera que se potencialicen las capacidades y aptitudes de los alumnos sumado a sus intereses y motivaciones.

Con el fin de contribuir a la inclusión educativa de estudiantes con TEA, se diseñaron y realizaron tres talleres impartidos a los Asistentes de Inclusión Educativa de CLIMA con el objetivo de ampliar sus conocimientos y habilidades en la realización de ajustes razonables particularmente con el uso del DUA, la planeación didáctica y las políticas educativas, lo cual contribuye a la mejora de sus competencias en el área educativa complementando su perfil profesional en la rama de la psicología, todo esto en beneficio de las niñas y niños con Autismo.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta general de investigación

- ¿Cómo utilizar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para construir ajustes razonables que logren minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) a implementar por los Asistentes de Inclusión Educativa?

Preguntas particulares de investigación

- ¿Cuáles son las características de las niñas y niños con TEA relacionadas con los procesos de aprendizaje?
- ¿Qué son los ajustes razonables y cómo éstos pueden disminuir las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en alumnos con TEA?
- ¿Qué es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y cuáles son sus características y aportaciones para emplearse en la realización de ajustes razonables?
- ¿Qué ventajas y/o aportaciones provee el DUA a los Asistentes de Inclusión para lograr el aprendizaje de los alumnos?

OBJETIVOS

Objetivo principal

Diseñar ajustes razonables empleando el Diseño Universal para el Aprendizaje para promover la inclusión educativa de estudiantes con TEA como una alternativa para el logro de aprendizajes significativos implementados por los Asistentes de Inclusión.

Objetivos específicos

- Identificar las características generales que presentan los niños con TEA y su inclusión en escuelas regulares.
- Determinar cuáles son las estrategias óptimas para minimizar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) de alumnos con TEA.
- Identificar las aportaciones que se pueden lograr a través de la aplicación del DUA como una alternativa para realizar los ajustes razonables.
- Determinar los ajustes razonables que se pueden desarrollar a partir del DUA para conseguir aprendizajes significativos implementados por los Asistentes de Inclusión.

METODOLOGÍA

El enfoque de esta investigación es de tipo cualitativo, puesto que se consideran las características particulares de las personas que se encuentran dentro del Espectro Autista, ya que su inclusión en los espacios educativos requiere de adaptaciones para lograr su plena inclusión. Para tal efecto, es necesario analizar los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, así como las nueve pautas de aplicación que proponen para realizar la flexibilización curricular a través de la diversificación de recursos, evaluaciones y expresiones que les permitan acceder a aprendizajes y a una participación activa en las actividades escolares, así como a los beneficios que la educación proporciona a las personas.

La investigación corresponde a un tipo descriptivo, en un primer momento, debido a que un estudio como éste “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades...” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 92) descritas en el marco teórico, de las cuales se desprenden las estrategias generales para el aprendizaje de los estudiantes que cursan con el diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista.

En un segundo momento, la investigación se convierte en el tipo de investigación acción, que como define Behar (2008): “el objetivo de este método está en producir los cambios en la realidad estudiada” (p. 42). Con la creación de ajustes razonables específicos enmarcados dentro del Diseño Universal para el Aprendizaje como método de flexibilización curricular que permitan mitigar las barreras para el aprendizaje y la participación de esta población con el objetivo de lograr su plena inclusión educativa, así como la capacitación a los Asistentes de Inclusión Educativa.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población son todos los niños y niñas que asisten a CLIMA, esta propuesta fue implementada en la clínica a través de los Asistentes de Inclusión que acompañan a los estudiantes de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) en escuelas regulares, debido a su poca autonomía e independencia y a que ellos son los principales promotores de la inclusión al trabajar directamente con los alumnos y profesores facilitando su implementación. Sin embargo, no es limitativo de implementar solo por los asistentes, los ajustes razonables que aquí se plantean también pueden ser aplicados directamente por los profesores, terapeutas, padres de familia y el personal de la Coordinación de Inclusión Educativa de la clínica.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En la elaboración de esta investigación se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos: entrevista a la Coordinadora de Inclusión Educativa, encuesta inicial para Asistentes de Inclusión Educativa y encuesta final para las Asistentes de Inclusión Educativa. Con relación a la entrevista, esencialmente la Coordinadora menciona que el objetivo de la inclusión es “al estar con niños regulares pueden obtener muchos más beneficios sociales, y el ambiente les puede ayudar muchísimo a regularse” (Gallardo, 2023, p. 197), y con base en su experiencia los mayores ajustes razonables que se realizan son “bajar la cantidad... necesitan más tiempo para realizar las actividades” (Gallardo, 2023, p. 202).

También se realizó una encuesta inicial a las asistentes para conocer sus conocimientos en el área educativa, puesto que su perfil es del área de psicología, mencionan en sus respuestas que los retos de los niños que asisten son “flexibilidad de pensamiento, atención y control de la frustración” (Gallardo, 2023, p.205), “tienen poca experiencia en el campo educativo” (Gallardo, 2023, p. 209) y la mayoría “conocen poco” (Gallardo, 2023 p. 211) sobre el DUA, esto permitió diseñar tres talleres de capacitación: Políticas educativas y leyes aplicables, Planeación didáctica y Diseño Universal para el Aprendizaje. Finalmente se realizó una encuesta final al término de los talleres para medir los conocimientos aportados.

RESULTADOS

Como resultado de la investigación se diseñaron ciento doce ajustes razonables aplicables a los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y que también pueden ser utilizados para todos los alumnos, logrando un beneficio en toda la población educativa. En este texto solo se presenta en la tabla 1, una lista representativa de los ajustes totales organizada con base en los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, ordenados por cada pauta que indica el DUA. Cabe resaltar que se seleccionó el ajuste más general que pueda ser útil para todo el alumnado, la especificidad se debe desarrollar en función de las habilidades y retos de cada alumno.

Tabla 1. *Ajustes razonables por Principio con pautas y puntos de verificación para estudiantes con TEA.*

Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación.	
Pauta 1. Proporcionar diferentes opciones para la percepción.	<ul style="list-style-type: none"> • Graduar la cantidad en los contenidos presentados y anticipar, por ejemplo: cuantas páginas deberá leer para que el estudiante pueda organizar y regular su esfuerzo y atención (Autism Speaks, 2012). • Facilitar transcripciones escritas de audios o videos empleados en clase y en las actividades, así como letras de canciones, diálogos, instrucciones, etc. (Alba et al., 2014).
Pauta 2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos.	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar en todo momento la literalidad del lenguaje de las personas con TEA, por lo que se recomienda no emplear palabras con doble sentido, ni ambigüedad en el vocabulario que puedan confundir (Ministerio de Educación Perú, 2013). • Usar mapas mentales o apoyos gráficos que permitan ejemplificar las relaciones o conexiones entre las palabras, por ejemplo: la sintaxis correcta de un enunciado (Sujeto + Predicado) (Autism Speaks, 2016). • Proporcionar formularios que contengan la explicación gráfica, por ejemplo: con el triángulo, emplear una imagen que diferencie con colores la base y altura, y éstos mismos sean usados en la fórmula matemática (Center for Assisitive Special Technologies [CAST], 2018). • Emplear listas de vocabulario con imágenes para fortalecer la comprensión entre idiomas.
Pauta 3. Proporcionar opciones para la comprensión.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar la información en esquemas, mapas mentales y conceptuales destacando conceptos, relaciones y elementos, por ejemplo: de un momento histórico que relacionen: fechas, lugares, personas y hechos (Alba et al., 2014). • Presentar los contenidos de forma separada y progresiva, uno por uno verificando la comprensión, no todos a la vez, para evitar saturación y confusión (Thorpe, 2005). • Proveer listas de verificación, notas, recordatorios electrónicos (CAST, 2018).

Principio II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.

Pauta 4. Proporcionar múltiples opciones para la interacción física

- Variar los plazos para la realización de las actividades en clase, es común que los estudiantes con TEA requieran de un mayor tiempo para la ejecución de procesos, por lo que manejar tiempos diferentes permitirá que pueda realizarlos y evitar la frustración (Autism Speak, 2012).
- Ofrecer acceso a diversos materiales didácticos, por ejemplo: libros electrónicos que incluyan texto, audio, vídeo, explicaciones adicionales, hipervínculos a sitios web con más información (CAST, 2018).

Pauta 5. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.

- Emplear para la evaluación múltiples medios además del texto como dibujos, cómics, cine, música, danza, arte visual, escultura, presentaciones con animación, infografías o vídeo cortos (TikTok®) (Pralong, 2014).
- Proporcionar software de conversión de texto a voz y viceversa para la realización de notas, resúmenes (CAST, 2018).
- Proveer mentores: apoyo de otros alumnos que lo deseen, asistente de inclusión, atención psicopedagógica, con el objetivo de guiar, retroalimentar, informar y motivar en la realización de las actividades (Hervás y Maraver, 2020).

Pauta 6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

- Modelar o ejemplificar la actividad y los resultados a obtener, reforzando el entendimiento, expresión de dudas y preguntas y evitando confusión (Torras, 2016).
- Dividir metas a largo plazo en objetivos a corto plazo alcanzables y secuenciales para que pueda realizarlos poco a poco, respetando sus tiempos y necesidades, sobre todo si el estudiante con TEA presenta problemas sensoriales y de autorregulación (Thorpe, 2005).
- Proporcionar listas de verificación, rúbricas y guías de trabajos y actividades (CAST, 2018).

Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación.

Pauta 7. Proporcionar opciones para captar el interés.

- Permitir la participación del alumno en el diseño de actividades, tareas y proyectos (Alba et al., 2014).
- Emplear sus preferencias personales para fomentar el interés en las actividades, los estudiantes con autismo es posible que sean grandes expertos en los temas que les gustan, integrar esos conocimientos para realizar actividades académicas les permitirá concluirlos con mayor energía y entusiasmo (Hervás y Maraver, 2020).
- Generar apoyos gráficos para facilitar la organización y estructura mental de los estudiantes con TEA, como calendarios, horarios, anuncios, recordatorios e incluso temporizadores (Autism Speaks, 2016).

Pauta 8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.

- Incrementar gradualmente la exigencia para fomentar la autonomía y la independencia, así como la confianza y autoestima para continuar realizando tareas más complejas (Alba et al., 2013)
- . Dar a los estudiantes con TEA indicaciones y ejemplos sobre cómo solicitar ayuda a sus compañeros, profesores y personal escolar, con la finalidad de darle protección y seguridad en caso de requerir apoyo (Alba et al., 2014).
- Facilitar una retroalimentación que indique por qué las respuestas son incorrectas y muestren el camino para llegar a las correctas (CAST, 2018).

Pauta 9. Proporcionar opciones para la autorregulación

- Aumentar el tiempo de orientación en las tareas que así lo requieren para evitar que se distraiga intentado entender que es lo que tiene que realizar y se desmotive (CAST, 2018).
-

-
- Ofrecerle siempre la oportunidad de expresar sus emociones sin juzgarle y sin prejuicios, es importante que el estudiante TEA se sienta escuchado y comprendido (Alba et al., 2013).
 - Facilitar actividades de retroalimentación que les permitan saber que sus acciones no son correctas o que pueden generar algún daño así mismos o a otros, ofreciendo una alternativa correcta a sus acciones, los estudiantes TEA son continuamente expuestos a saturación sensorial, incomprensión sobre las intenciones de las demás personas y de los otros sobre sus emociones e intenciones, por lo que es importante hacerles saber cuándo es una reacción correcta o incorrecta y ayudarles a entender por qué y cómo reaccionar de forma aceptable (Autism Speaks, 2012).
-

CONCLUSIONES

La educación es el camino inequívoco para lograr que las personas accedan a mejoras en sus condiciones de vida, ya que brinda conocimientos, habilidades y oportunidades, generando bienestar. Para que esto sea una realidad se requieren apoyos adicionales y variados para las personas que tienen alguna diferencia respecto a los estándares creados por las sociedades, sobre todo para quienes enfrentan alguna condición de discapacidad o simplemente por tener características diversas. Por lo anterior, en el ámbito educativo se requiere generar un proceso denominado inclusión, con el que se eliminen o minimicen las barreras que impiden el goce de oportunidades en igualdad y equidad de condiciones.

Un ajuste razonable es una adaptación o modificación que se tiene que hacer para que todos aprendan, y es que pareciera que solo las personas con algún diagnóstico son los que necesitan una adecuación, pero no es así, todos necesitamos alguna adecuación o apoyo, puesto que no todos tenemos las mismas habilidades para realizar todo. Lo mismo sucede para las personas con TEA, poseen diferentes habilidades que les permiten aprender muy bien algunos saberes y otros no, la clave de un ajuste razonable es conocer qué hacen bien y qué se les dificulta, y aplicar el apoyo necesario en donde se requiere y al mismo tiempo fomentar las habilidades que ya poseen. Tal y como se realiza con cualquier persona.

Ahora bien, ¿por qué hay que hacer ajustes razonables dentro de la escuela?, porque el currículo está pensado para todos, esos todos son los que de alguna u otra forma aprenden y no demuestran tener retos tan grandes que requieran de apoyo extra. El currículo oficial está pensado en los que pueden correr, gritar, caminar, bailar, hablar, sentir, aprender, leer, sumar, multiplicar, y un largo etcétera, empleando las formas que creemos son estándares, pero ¿qué pasa con los que no lo pueden hacer así?, pues necesitan adecuaciones, y si no se las proporcionan no tienen las mismas oportunidades que los demás, eso es a lo que las leyes llaman exclusión o limitación del propio entorno o de las personas que se encuentran en él, y esto conlleva a unos de los grandes problemas de la humanidad: la discriminación.

En los resultados de las encuestas aplicadas a las Asistentes de Inclusión, se encontró que es común que los docentes no compartan sus planeaciones con los asistentes, y tampoco participen en la elaboración de los ajustes razonables de forma continua, entorpeciendo el proceso de inclusión.

Para resolver esta problemática se propone como alternativa el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje para la realización de ajustes razonables, puesto que es un marco enfocado en fomentar la inclusión educativa, con base en los conocimientos que se tienen sobre cómo aprende el cerebro y éstos a su vez aplicados a los elementos que componen un proceso de aprendizaje: los recursos, las evaluaciones y la motivación para lograrlo. Además, es posible que los Ajustes Razonables propuestos beneficien tanto al alumno con alguna necesidad particular como a todos los estudiantes, en tal caso, los profesores están más dispuestos a participar y a implementarlos.

En los resultados de la encuesta final, se indagó sobre el beneficio de los talleres, los once Asistentes indican que éstos aportaron conocimientos que ya están siendo empleados en la realización de los ajustes razonables, además se creó una mayor conciencia de su importancia y de que los ajustes razonables son un derecho de los estudiantes con TEA o con cualquier necesidad de apoyo, puesto que en ocasiones docentes o autoridades educativas los niegan en el desconocimiento de las leyes que protegen a las personas con discapacidad y las leyes educativas, ya que la negación de un ajuste razonable es en sí un acto de discriminación limitando que todos los alumnos ejerzan su derecho a la educación. Además, los ajustes deben ser siempre implementados para adquirir aprendizajes y habilidades que permitan que el estudiante pueda contar con un futuro educativo y laboral.

Como punto final, se puede decir que la inclusión educativa es la alternativa que actualmente tenemos para lograr que la educación sea universal y tal y como lo dice la UNESCO en 2019 “sea una educación para todos y para toda la vida”. Esta inclusión requiere de un ingrediente fundamental: los ajustes razonables, deben realizarse para todos los que los

necesiten no importando si presentan alguna condición o necesidad en particular, todos somos diferentes y todos necesitamos apoyos diferentes, todos somos seres humanos valiosos que merecemos disfrutar de todos los derechos en igual de circunstancias que los demás. La exclusión y la discriminación en el ámbito educativo es un lujo que no podemos darnos, ni podemos permitir, la educación genera bienestar y no podemos dejar fuera de ella a nadie por ninguna razón.

REFERENCIAS

- Alba, C. (2019). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad*. Universidad Complutense de Madrid. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/190783/Alba.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alba, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. y Zubillaga, A. (2013). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto completo (versión 2.0)*. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- Alba, C., Sánchez, J., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- American Psychiatric Association [APA] (2014). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. <https://docs.google.com/file/d/0B08c1LEUictRN2dVUGNKTHNxaXc/edit?resourcekey=0-pg8HXukNniFJM-luuhzzPg>
- Autism Speaks (2012). *Servicios de Familia. Manual de la Comunidad Escolar*. <https://www.autismspeaks.org/sites/default/files/school-community-spanish.pdf>
- Autism Speaks (2016). *Apoyos Visuales y Los Trastornos del Espectro Autista*. <https://ayuda-psicologica-en-linea.com/psicologia-pdf/autismo-pdf/>
- Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Editorial Shalom. https://www.academia.edu/28294782/Libro_metodologia_investigacion_Behar_1
- Centre for Assistive Special Technologies [CAST]. (2018). *Universal Design for Learning guidelines versión 2.2*. Wakefield, MA. https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/pauta-dua_v2-2_espanol.pdf
- Clínica Mexicana de Autismo y Alteraciones del Desarrollo A. C. (2021). *Servicios*. <https://www.clima.org.mx/servicios>
- Gallardo, I. (2023). *Inclusión Educativa a través de Ajustes Razonables empleando el Diseño Universal para el Aprendizaje para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)* [Tesis de Doctorado]. Centro de Estudios Superiores en Educación. México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V. https://www.paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/981/Investigacion_sampieri_6a_ED.pdf
- Hervás, A. y Maraver, N. (2020). Los trastornos del espectro autista. *Revista Pediatría Integral*, XXIV(6), 325. https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2020/xxiv06/03/n6-325e1-21_AmaiaHervas.pdf
- Ministerio de Educación República del Perú. (2013). *Guía para la Atención Educativa de Niños y Jóvenes con Trastorno del Espectro Autista*. <https://ayuda-psicologica-en-linea.com/psicologia-pdf/autismo-pdf/>
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Thorpe, P. (2005). *Guía para alumno/as con Trastornos del Espectro Autista. Transición de la Educación Primaria a Secundaria*. <https://ayuda-psicologica-en-linea.com/psicologia-pdf/autismo-pdf/>

Torras. M. (2016). *Trastornos del espectro autista. Estrategias educativas para niños con autismo*. Universidad Internacional de Valencia.

<https://ayuda-psicologica-en-linea.com/psicologia-pdf/autismo-pdf/>

Implementación de ajustes razonables por los docentes. Un reto para las instituciones de educación superior

Roberto Aude Díaz

Claudia Patricia González Cobos

Universidad Autónoma de Chihuahua

RESUMEN

La educación constituye un derecho humano fundamental, reconocido y protegido en instrumentos internacionales y dentro del orden jurídico mexicano, al cual se le han atribuido una serie de características como son universalidad, accesibilidad e inclusión, a efecto de permitir el pleno goce de éste para todos. Según el artículo 3º. Constitucional, los programas educativos deberán ser inclusivos, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los estudiantes; y en atención al principio de accesibilidad, realizar ajustes razonables e implementar medidas específicas para eliminar barreras en el aprendizaje y participación (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917). En la actualidad se realizan esfuerzos importantes para implementar diseños universales de aprendizaje, que garanticen la accesibilidad en general, es decir, reconocer a los grupos de personas que comparten una condición y mejorar a través de estrategias, políticas públicas y acciones afirmativas su acceso a la educación eliminando las barreras de aprendizaje. De igual manera, se pretende la aplicación de ajustes razonables, que refieren la atención de las barreras de aprendizaje en casos específicos. En este último supuesto, serán los docentes, quienes están en contacto directo con las personas que presentan alguna condición que pueda impedir el acceso en igualdad de condiciones a la educación, los que tengan que aplicarlos. Desafortunadamente, muchos docentes carecen de capacitación adecuada y de la sensibilización para su aplicación, por lo que, mediante este trabajo, pretendemos evidenciar la necesidad de que las IES cuenten con programas permanentes de capacitación en cuanto al contenido, características y formas de aplicación de ajustes razonables.

PALABRAS CLAVE: Ajustes razonables, educación inclusiva, diseño universal, capacitación y sensibilización.

INTRODUCCIÓN

De conformidad con el modelo de derechos humanos de la discapacidad, ésta ha dejado de considerarse como una cuestión de asistencia, las personas con alguna discapacidad o condición especial, bajo este modelo ya no son sujetos de protección y asistencia para los estados y se convierten en sujetos de derecho, y como tales, su dignidad y todos sus derechos humanos deben ser respetados en igualdad de circunstancias, buscando eliminar las barreras y la exclusión en la que viven. En la actualidad, son principios generales de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad la dignidad humana; la autonomía individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones; la no discriminación; la inclusión social; el respeto por la diferencia y la diversidad y la igualdad de oportunidades para las personas con alguna discapacidad o condición (artículo 3, 2006).

Dentro de los derechos de las personas con discapacidad, encontramos el derecho humano a la educación, el cual se encuentra garantizado tanto en el orden internacional como en el orden jurídico mexicano, en los términos que en párrafos posteriores precisaremos y desarrollaremos, estableciendo como características de los programas educativos la inclusión, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los estudiantes; y en atención al principio de accesibilidad, realizar ajustes razonables e implementar medidas específicas para eliminar barreras en el aprendizaje y participación. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917). Así, de acuerdo al modelo de derechos humanos de las personas con discapacidad, se genera la obligación del estado mexicano de tomar todas las medidas necesarias para asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos, derecho a la educación inclusive, de las personas con discapacidad, estableciéndose la necesidad de crear un diseño universal donde "los productos, entornos, programas y servicios puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado" (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, artículo 2º., 2006).

En cuanto a la obligación de aplicar ajustes razonables, que refieran la atención de las barreras de aprendizaje en casos específicos, es precisamente donde encontramos el objeto de nuestro quehacer reflexivo. En materia del derecho humano a la educación, ¿quiénes resultan ser los obligados a aplicar los ajustes razonables a que se contraen los instrumentos nacionales e internacionales? en este último supuesto, son los docentes quienes están en contacto directo con los estudiantes que presentan alguna discapacidad o condición que pueda impedir el acceso en igualdad de condiciones a la educación, los que tengan que aplicarlos, a efecto de eliminar las muchas barreras que en materia de aprendizaje enfrentan las personas con discapacidad. Desafortunadamente, la gran mayoría de los docentes carecen de capacitación adecuada y de la sensibilización para su aplicación, por lo que, tal como lo establece la Observación

General número 4 sobre el derecho a la educación inclusiva emitida por el Comité, entre las muchas barreras que impiden a las personas con discapacidad acceder a la educación de forma inclusiva, tendremos dos muy grandes: “La falta de voluntad política y de capacidad y conocimientos técnicos para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva, lo que incluye la capacitación insuficiente de todo el personal docente” y “El desconocimiento de la naturaleza y las ventajas de la educación inclusiva y de calidad y de la diversidad, entre otros ámbitos en lo que respecta a la competitividad, en el aprendizaje para todos; la falta de divulgación entre todos los padres; y la falta de respuestas adecuadas a las necesidades de apoyo, lo que genera temores y estereotipos infundados de que la inclusión provocará un deterioro en la calidad de la educación o repercutirá negativamente en los demás” (CDPD/C/OG/4, 2016, p. 2).

Si pretendemos eliminar esas barreras y lograr una educación inclusiva dentro de los ambientes universitarios, surge la imperiosa necesidad de capacitar al personal docente, al que ya se tiene y al que continúa ingresando, en primer término, en cuanto a la sensibilización de las diversas y variadas necesidades de las personas con alguna discapacidad o condición –pues más adelante analizaremos el amplio espectro de posibilidades que un docente puede enfrentar— para después capacitarlo en cuanto al contenido, características y forma de aplicación de los ajustes razonables. Comenzaremos con presentarles un breve esbozo de los términos implicados, para después presentar una enumeración de supuestos en los que, dependiendo del tipo de capacidad, condición o necesidades, el docente podría aplicar ajustes razonables, los cuales también son de diversos tipos, luego presentaremos nuestra aportación y por último, las reflexiones finales.

DISCAPACIDAD, EDUCACIÓN INCLUSIVA Y AJUSTES RAZONABLES

Partiendo de la formación de los suscritos, nos resulta indispensable hacer referencia al reconocimiento jurídico que existe en México en torno a los derechos de las personas con discapacidad, particularmente al derecho a la educación con la correlativa obligación del Estado mexicano de realizar los ajustes razonables a través de los cuales pueda materializarse dicho derecho.

En primer lugar, debemos indicar que México firmó y ratificó su adhesión a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2007, motivo por el cual quedó obligado en los términos de la misma a una serie de compromisos y obligaciones que persiguen el respeto, garantía y pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, entre las obligaciones generales consagradas en el artículo cuarto de dicho instrumento internacional, se acordó que “Los Estados Partes se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad” (CDPCD, 2006) imponiendo una serie de obligaciones más puntuales a lo largo del texto de la Convención.

Por lo que corresponde al derecho nacional, en armonía con lo anterior, el artículo tercero constitucional reconoce el derecho a la educación, indicando que dicho sistema “Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

Con relación a la legislación federal aplicable, son tres los cuerpos normativos que empleamos como sustento a nuestro planteamiento, la Ley General de Educación, la Ley General de Educación Superior, y, desde luego, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. La primera de ellas, en su artículo séptimo, establece la obligación al Estado de llevar la rectoría de la educación y reconoce que esta será:

- II. Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación, por lo que:
 - a) Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos;
 - b) Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables;
 - c) Proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y
 - d) Establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud; (LGE, 2019).

Del texto transcrito se desprende que uno de los medios para la consecución del derecho a la educación inclusiva es el uso de ajustes razonables que deben implementarse para tal efecto, motivo por el cual es indispensable para nuestro trabajo conceptualizarlos, encontrando la misma definición tanto en el artículo 6 de la Ley General de Educación Superior, como en el numeral 2 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, que, dicho sea de paso, es coincidente con la contemplada por el artículo 2 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, entendiéndose por ajustes razonables “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (LGES, 2021, - LGIPD, 2011- CDPD, 2006), aunado a lo anterior, se consideran como actos de discriminación por motivos de discapacidad, “[...] cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar, menoscabar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables;” (LGIPD, 2011, 2.XIV), por lo que la negativa de estos ajustes es un acto de discriminación, incluso nos atrevemos a señalar que la ausencia de estos *per se*, debe ser considerado como tal.

El derecho a la educación encuentra sustento en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, de cuyo texto resaltamos para los fines del presente trabajo que los Estados partes se obligaron, entre otros aspectos, a asegurar la no exclusión por motivos de discapacidad, a realizar los ajustes razonables en función de las necesidades individuales, a brindar apoyos necesarios a personas con discapacidad, y a facilitar medidas de apoyo personalizadas y efectivas, entre las cuales se hace referencia al aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, así como distintos medios y formatos de comunicación, el uso de la lengua de señas, la participación de maestros con discapacidad, entre otros, que claramente reflejan la necesidad de tomar medidas que garanticen el derecho a la educación y nos permiten reiterar la relevancia de los ajustes razonables para tal efecto.

Ahora, si bien es cierto que los compromisos aludidos y reconocidos como obligaciones en el marco jurídico nacional corresponden al Estado mexicano, y, por ende, recaen en sus autoridades de manera directa, también lo es que su cumplimiento, y sobre todo el impacto que puedan tener los ajustes implantados para tal efecto, en gran medida dependerán tanto de las instituciones de educación como de la o el docente que los ponga en práctica y que, por ende, los lleve al aula de clases, factor que da origen a las reflexiones que se reflejan en estas modestas líneas y que trataremos de desarrollar a continuación.

AJUSTES RAZONABLES EN EL AULA

Tomando en consideración que del concepto aludido en el apartado que precede, entendemos que los ajustes razonables son las modificaciones y adaptaciones que permiten garantizar el goce o ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones de los demás, nos enfocaremos en las implicaciones que ello tiene en materia educativa.

Como sustento principal de este apartado y por lo tanto de nuestra modesta aportación, tomamos en consideración las reflexiones plasmadas en la Observación General núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva emitida por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, dentro de la cual se explica que, dentro de los ajustes razonables, se considera como tal, es decir, “razonable, el resultado de una prueba contextual que entrañe un análisis de la relevancia y la eficacia del ajuste y el objetivo esperado de combatir la discriminación”(CDPD/C/OG/4, párrafo 28, 2016), y que dicha obligación es exigible desde el momento en que se presenta una solicitud al respecto, lo que nos hace reflexionar sobre si, en lo general, el sistema de educación en México está preparado para atender situaciones de esta naturaleza. Aunado a lo anterior, el Comité categóricamente señala que “Aducir una falta de recursos y la existencia de crisis financieras para justificar la falta de avances en pro de la educación inclusiva contraviene el artículo 24.” (CDPD/C/OG/4, párr. 28, 2016), por lo que negar un ajuste razonable constituye un acto discriminatorio.

Resulta sumamente importante identificar si bien es cierto el hablar de ajustes razonables se relaciona con la accesibilidad, no son lo mismo, tal como lo distingue el Comité al señalar que: “La accesibilidad beneficia a grupos de la población y se basa en un conjunto de normas que se aplican gradualmente. No puede invocarse la desproporcionalidad o la carga indebida para defender la falta de accesibilidad. Los ajustes razonables se refieren a una persona y son complementarios a la obligación relativa a la accesibilidad. Una persona está legitimada para solicitar medidas de ajuste razonable, incluso si el Estado parte ha cumplido su obligación de garantizar la accesibilidad.” (CDPD/C/OG/4, párr. 29, 2016).

Ahora bien, parte importante de los retos que implica el realizar ajustes razonables devienen de la multiplicidad de circunstancias que pueden estar presentes, ya que estos derivan del contexto de la persona que así lo requiere y solicita, incluso, de acuerdo con el Comité pueden existir distintos alumnos con la misma deficiencia que requieran diferentes ajustes razonables (CDPD/C/OG/4, párrafo 30, 2016). De esta forma, válidamente podemos clasificar los ajustes razonables en atención a múltiples necesidades de las personas con discapacidad que se encuentran estudiando, tales como ajustes razonables de naturaleza curricular a través de los cuales los planes de estudio contemplen diversas alternativas que generen cierta flexibilidad, ajustes dentro de las estrategias pedagógicas, didácticas o metodologías de enseñanza, que pueden ir de la elaboración de materiales dirigidos a personas con distintas discapacidades, estrategias de aprendizaje dentro del aula, uso de tecnologías especializadas, o la necesidad de contar con personal de apoyo especializado, entre otras. También se pueden identificar ajustes razonables encaminados a los mecanismos de evaluación empleados por las y los docentes, así como aquellos relacionados con los medios y canales de comunicación empleados (por ejemplo, el uso de lengua de señas o de lenguaje Braille), que, en cualquier caso, dependerán de las necesidades de la persona con discapacidad que lo solicite y que, al menos en teoría, la institución educativa deberá implementar, sin perder de vista que gran parte de ellos recaerán en la práctica docente de quien se encuentre frente al grupo en el desarrollo de las distintas asignaturas.

Frente a lo anterior el Comité ha reconocido la pluralidad de ajustes razonables que pueden existir, además de la necesidad de generar consultas con diversos sujetos involucrados (incluyendo evidentemente a la persona que lo solicita), al señalar en la observación anteriormente identificada textualmente lo siguiente:

Los ajustes pueden consistir en: cambiar la ubicación de un aula; ofrecer diferentes formas de comunicación en clase; aumentar el tamaño de letra, facilitar los materiales e/o impartir las asignaturas por señas u ofrecer folletos en un formato alternativo; y poner a disposición de los alumnos una persona que se encargue de tomar notas o un intérprete o permitir que los alumnos utilicen tecnología auxiliar en situaciones de aprendizaje y evaluación. También se debe considerar la posibilidad de realizar ajustes inmateriales, como permitir que un alumno disponga de más tiempo, reducir los niveles de ruido de fondo (sensibilidad a la sobrecarga sensorial), utilizar métodos de evaluación alternativos y sustituir un elemento del plan de estudios por una alternativa. A fin de garantizar que el ajuste responda a las necesidades, la voluntad, las preferencias y las opciones de los alumnos y que la institución proveedora esté en condiciones de realizarlo, deben celebrarse consultas entre las autoridades y los proveedores educativos, la institución académica, los alumnos con discapacidad y, cuando proceda, en función de la edad y la capacidad de los alumnos, sus padres, cuidadores u otros familiares. La realización de ajustes razonables no podrá estar supeditada a un diagnóstico médico de deficiencia y, en su lugar, deberá basarse en la evaluación de las barreras sociales a la educación. (CDPD/C/OG/4, párr. 30, 2016).

Como puede apreciarse la implementación de ajustes razonables puede ser sumamente variada por los factores señalados en los párrafos que preceden, situación que sin lugar a dudas trae consigo una serie de complicaciones para las instituciones de educación que pueden impactar en diversas aristas, como la estructural, presupuestal, de capacitación, de concientización, entre otros, de los cuales en el apartado siguiente comentaremos algunos de estos retos, formulando o proponiendo alternativas para atenderlos con la intención de que sea respetado el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

RETOS DE LA APLICACIÓN DE AJUSTES RAZONABLES EN EL AULA PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Tal como lo hemos resaltado, la aplicación de ajustes razonables no es poca cosa y genera una serie de retos para las instituciones de educación superior, sin embargo, resaltaremos los dos más relevantes.

El primer reto que tienen las instituciones de educación superior lo conlleva el que las necesidades de las personas con discapacidad son muy diversas, pues atenderán al tipo de discapacidad, al contexto, circunstancias y necesidades específicas de la persona que requiere la aplicación de estos, ya que incluso con la misma discapacidad o condición, pueden ser diferentes los grados o necesidades. Es sumamente difícil establecer una regla general, pues se atiende a necesidades particulares y especiales de cada uno de los estudiantes que presenten una condición o discapacidad, la cual tendrá que ser satisfecha por quienes están en contacto directo con los estudiantes.

El segundo reto se tiene frente a los sujetos obligados a aplicar los ajustes razonables. Como ya lo precisamos en párrafos precedentes, los sujetos que se encuentran en contacto directo con los estudiantes y quienes pueden palpar de manera directa las necesidades de estos para eliminar las barreras al aprendizaje y educación en igualdad de condiciones, son los docentes. Sin embargo, los docentes universitarios durante sus propias formaciones profesionales

no tuvieron capacitación en cuanto a la sensibilización a las necesidades de las personas con discapacidad y en la gran mayoría de los casos de los docentes actuales, tampoco recibieron formación en cuanto a qué se consideran ajustes razonables y cuál sería la forma de aplicarlos.

Afrontar el primero de los retos, ante la multiplicidad de supuestos que puede presentar cada una de las condiciones o discapacidades, sumado a las condiciones externas que rodean al estudiante, requiere del apoyo de personas que cuenten con la información, recursos y conocimientos necesarios para apoyar ante cualquier eventualidad, razón por la cual consideramos imperante la creación de una unidad de apoyo con carácter de permanente, integrada por personal especializado relacionado cuando menos con la clasificación general de la discapacidad, que se divide en física, intelectual (mental o psíquica) y sensorial (2013, 13 de agosto) donde pudieren asesorar y solventar las dudas a los docentes que tengan bajo su responsabilidad estudiantes que pudieran requerir de la aplicación de ajustes razonables durante su permanencia en el aula o durante su proceso de aprendizaje.

En cuanto al segundo de los retos mencionados, consideramos que el establecer un programa de capacitación permanente y obligatorio para todos los docentes con relación a los temas de no discriminación, igualdad, inclusión, accesibilidad y ajustes razonables, sería de gran apoyo para ayudar a disminuir la brecha entre lo establecido en instrumentos internacionales, legislaciones y reglamentos y lo que los docentes conocen y realizan en la actualidad, programa que sin problema podría adecuarse dentro de los cursos que ya imparte el CUDD (Centro Universitario de Desarrollo Docente). En cuanto a las características sugeridas, la permanencia atenderá a que tanto los docentes que ya ejercen su cátedra y que lo han hecho durante muchos años, incluso desde antes que estos temas fueran parte del discurso, sean sensibilizados y capacitados, en la misma medida que lo serán los docentes de nuevo ingreso, a efecto de homologarlos a todos con los conocimientos adecuados para poder enfrentar los requerimientos actuales en cuanto a inclusión y aplicación de ajustes razonables así como la sensibilización necesaria para realizar su encomienda de manera correcta. En cuanto a la obligatoriedad, se plantea en virtud de que los seres humanos somos resistentes a los cambios, por lo que surge la necesidad de que los cursos sean de esta naturaleza para apoyar en la transición de nuestros docentes a la inclusión, a la sensibilización de las necesidades de las personas con discapacidades y condiciones y a la necesidad de aplicar ajustes razonables.

APRECIACIONES FINALES

De acuerdo con el modelo de derechos humanos de la discapacidad las personas con alguna discapacidad o condición tienen derecho a la autonomía individual, libertad de tomar sus propias decisiones incluida; la no discriminación; la inclusión social; el respeto por la diferencia y la diversidad e igualdad de oportunidades. A efecto de respetar el modelo en cita, las universidades serán inclusivas al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los estudiantes; en atención al principio de accesibilidad, realizarán ajustes razonables e implementarán medidas específicas para eliminar barreras en el aprendizaje y participación.

La implementación de ajustes razonables resulta ser complicada ante la multiplicidad de supuestos que pudieran presentar en el quehacer diario áulico, donde incluso un estudiante con la misma discapacidad que otro, pudiere requerir de ajustes diferentes, dado su contexto, grado de incapacidad o necesidades específicas, situación que se complica ante la falta de sensibilización y capacitación de los docentes universitarios en estos temas.

A efecto de hacer frente a estos problemas y disminuir la brecha entre lo establecido en las normas y la realidad, mediante este quehacer reflexivo, proponemos lo siguiente:

La creación de una Unidad de apoyo permanente integrada por especialistas en las áreas necesarias para hacer frente cuando menos a las discapacidades más frecuentes, que sirva de apoyo y fuente de consulta para los docentes cuando estos crean necesario aplicar ajustes razonables o en temas de sensibilización o quehacer áulico inclusivo, o cuando así lo soliciten las y los alumnos con discapacidad.

La creación de programas de capacitación permanente y obligatoria, en relación con los temas de no discriminación, igualdad, educación inclusiva, accesibilidad y ajustes razonables, así como en sensibilización en cuanto a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

REFERENCIAS

- Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos. (1917, 5 de febrero). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006, 13 de diciembre). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Resolución A/RES/61/106. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016, 25 de noviembre). Observación General No. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g16/263/03/pdf/g1626303.pdf?token=d5uOysdOmasmMjEUg7&fe=true>
- Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos. (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos. (2021, 20 de abril). Ley General de Educación Superior. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos. (2011, 30 de mayo). Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Gobierno de México. (2013, 13 de agosto) Conoce los distintos tipos de discapacidad. <https://www.gob.mx/eprn/es/articulos/conoce-los-distintos-tipos-de-discapacidad>

Desafíos de la inclusión: Perspectivas estudiantiles en el contexto educativo

María del Consuelo Gallardo Aguilar

María Teresa Villalón Guzmán

Dulce Daniela Rodríguez Aguilar

Tecnológico Nacional de México en Celaya

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar las actitudes de los estudiantes del Tecnológico Nacional de México en Celaya (TecNM en Celaya) hacia la educación inclusiva. Para ello, se aplicaron 352 cuestionarios a estudiantes de los diferentes programas educativos de licenciatura que se ofrecían en la institución, utilizando un muestreo aleatorio. En el camino hacia una educación inclusiva para todos, es crucial reflexionar sobre las actitudes de los estudiantes hacia la inclusión. La creación de un entorno educativo que fomente la aceptación y la diversidad es fundamental para garantizar que cada estudiante tenga igualdad de oportunidades. En este sentido, explorar y comprender las actitudes estudiantiles hacia la inclusión nos permite identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias efectivas para promover un ambiente educativo más inclusivo y equitativo para todos. Los resultados destacan la importancia de seguir promoviendo la inclusión y sensibilización sobre las necesidades de los estudiantes con diversidad funcional en el ámbito educativo. Además, subrayan la necesidad de mejorar la formación docente y la implementación de prácticas inclusivas que beneficien a toda la comunidad estudiantil.

PALABRAS CLAVE: Actitudes estudiantiles, educación, inclusión, percepción

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha convertido en un tema central en el ámbito educativo, buscando garantizar el acceso equitativo y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, antecedentes o características individuales. En el contexto universitario, la implementación de prácticas inclusivas es esencial para crear entornos educativos que fomenten la diversidad y maximicen el potencial de cada estudiante. Actualmente se valora que los jóvenes cuenten con un título universitario para una mayor posibilidad de acceso a empleos con mejores condiciones laborales. Adicionalmente para la mayoría de los jóvenes con capacidades diferentes representa una oportunidad de empoderamiento y mejor calidad de vida, por lo que debe cuidarse desde el ingreso a las instituciones de educación superior, pasando por la permanencia hacia lograr el egreso (Ainscow, 2005).

Los estudiantes con capacidades diferentes reconocen el valor de los estudios universitarios para su incorporación a la sociedad, sin embargo, sus experiencias en esta etapa no siempre son positivas. Existen una serie de barreras que van desde las arquitectónicas, la difusión de información, las tecnologías no accesibles e incluso barreras normativas, sin contar al personal docente (Perera et al., 2022).

Las actitudes, técnicas didácticas y estrategias de enseñanza, son aspectos inherentes a la planta docente que pueden dificultar la participación y aprendizaje de estudiantes con capacidades diferentes. Los ajustes razonables a estos aspectos pueden ayudar a los estudiantes a participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje en igualdad de condiciones con el resto de los compañeros de grupo y contribuir a la permanencia de alumnos con capacidades diferentes (Tomlinson y Allan, 2000).

Otro aspecto que se debe considerar son los mismos compañeros de los estudiantes con capacidades diferentes, que dentro de los grupos ejercen acciones que pueden favorecer o no la permanencia de los estudiantes. Por ello, este proyecto busca identificar estos aspectos y la relevancia que dentro de la comunidad del TecNM en Celaya tienen, para lograr llegar a propuestas que favorezcan una verdadera educación inclusiva.

Dentro de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que impulsa la ONU en la agenda 2030, la educación fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4 que propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 sobre la educación exige que se garantice una educación inclusiva y equitativa de calidad y se promuevan oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas y todos de aquí a 2030. Hace hincapié en la inclusión y la equidad como fundamentos para una educación y un aprendizaje de calidad. El ODS 4 también demanda que se construyan y adecuen instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de las personas con capacidades diferentes, así como las diferencias de género, y que se ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todas y todos.

Según la “Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación” de la UNESCO (2017) para lograr este objetivo se debe garantizar la inclusión y la equidad en los programas y sistemas educativos, tomando medidas para prevenir y abordar la exclusión y marginación, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso, participación y culminación de la educación, se requiere considerar la diversidad entre los estudiantes como oportunidad para mejorar los procesos de aprendizaje de todos.

Reformar currículos y prácticas de enseñanza-aprendizaje son reformas que fomentan igualdad de derechos en educación, tolerancia y empatía hacia grupos que han sido relegados en los sistemas educativos. Esto lo expresa Rivadeneria et al. (2019), quién también sustenta que al no existir una cultura institucional donde se fomente la inclusión, no se producen cambios para mejorar la educación.

Según Suria (2011) los estudiantes tienen una actitud positiva hacia sus compañeros con capacidades diferentes, lo que favorecería en gran medida el desarrollo de estrategias a favor de integrar estudiantes con diferentes culturas, grupos minoritarios, capacidades diferentes y otros grupos que han sido excluidos a lo largo de la historia. Por lo que resulta relevante reconocer lo que el TecNM en Celaya ha avanzado en la implementación de educación inclusiva enriqueciendo su cultura organizacional y cómo lo están percibiendo los estudiantes.

En este sentido Sevilla et al. (2017) destacaron en su estudio que es necesaria una formación más puntual de los docentes en el tema de atención a la diversidad, lo cual no es tarea fácil pues una buena parte de los docentes vivió su proceso formativo dentro de esquemas que referenciaban la “normalidad” y excluían a escenarios segregados a estudiantes que presentaban alguna dificultad para aprender.

La educación inclusiva presenta avances importantes pero todos ellos se orientan a la atención de personas con algún tipo de capacidades diferentes (física, sensorial o intelectual) no considerando a estudiantes que también pueden presentar necesidades educativas en algún momento de sus procesos de aprendizaje, tampoco se considera la atención a la diversidad, la población con alguna lengua indígena, entre otras.

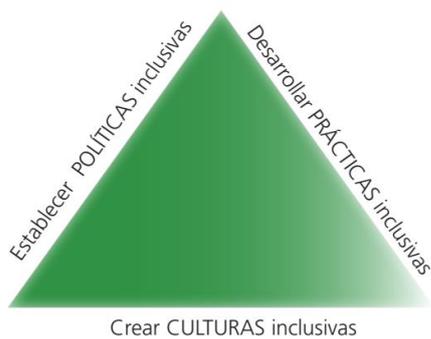
Giné, citado en Sevilla et al. (2017), menciona que existe confusión al usar el concepto de inclusión y el de educación inclusiva, comentando que existen seis formas de visualizar esta última: 1) la inclusión relativa a las capacidades diferentes y las necesidades educativas especiales, 2) la inclusión como respuesta a problemas de conducta, 3) la inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión, 4) la inclusión como la promoción de una escuela para todos, 5) la inclusión como educación para todos y 6) la inclusión como principio para entender la educación y la sociedad. Para efectos de esta investigación tomaremos como base lo que el Index for inclusión (Booth y Ainscow, 2011a) desarrolla “La inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Tratando de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón de sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra”.

Booth y Ainscow (2011b), responden al cuestionamiento de ¿cuándo es inclusivo un proceso de mejora escolar? Aluden al hecho de que el cambio en los centros escolares se transforma en una mejora inclusiva cuando está basado en valores inclusivos, relacionar las acciones con los valores puede ser el paso más práctico para la mejora de la institución.

Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación, reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de alumnos, vincular la educación a la realidad local y global, reconocer el derecho de los estudiantes a una educación de calidad y finalmente reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad son aspectos que de acuerdo a la Guía para la educación inclusiva “Desarrollando el aprendizaje y la participación en centros escolares” (Booth y Ainscow, 2015) ha listado como parte del significado de educación inclusiva.

El proceso implica una mejora per se, orientar esta mejora ha de hacerse en tres planos o dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas; la cultura refleja las relaciones, los valores y las creencias más arraigadas en la comunidad escolar, las políticas tienen que ver con la forma de gestionar en la institución y las prácticas se basa en lo que se enseña en aulas y cómo se enseña y se aprende. Estas tres dimensiones se dividen en dos secciones, según se indica en la figura 1.

Figura 1. *Dimensiones de la educación inclusiva*. Fuente Booth y Ainscow (2011b).



Dimensión A:

Creando culturas inclusivas

- A1: Construyendo comunidad
- A2: Estableciendo valores inclusivos

Dimensión B:

Estableciendo políticas inclusivas

- B1: Desarrollando un centro escolar para todos
- B2: Organizando el apoyo a la diversidad

Dimensión C:

Desarrollando prácticas inclusivas

- C1: Construyendo un currículum para todos.
- C2: Orquestando el aprendizaje.

Ver la inclusión como un proceso sistemático llevando una serie de valores a la acción es una de las formas más importantes de entenderla, si la inclusión no está relacionada con valores arraigados se corre el riesgo de tomarla como una moda educativa o complacencia superficial producto del cumplimiento de instrucciones. El Index for inclusión (Booth y Ainscow, 2011) sugiere que este conjunto de valores han de estar conformados como una unión de piezas relativas a la igualdad, los derechos, la participación de la comunidad, el respeto a la diversidad, la sostenibilidad, la no violencia, la confianza, la compasión, la honestidad, la valentía, la alegría, la esperanza, el optimismo, entre otros.

El trabajo en las tres dimensiones y las estrategias empleadas serán clave para que en el TecNM en Celaya la educación inclusiva sea una realidad que apoye la inclusión verdadera de todos los jóvenes e incida en la inclusión social de todos los grupos con necesidades de educación especiales.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Al ser una investigación cualitativa y por la naturaleza de los objetivos que inicialmente se establecieron, las preguntas de investigación son:

- ¿Los estudiantes del TecNM en Celaya identifican las acciones a favor de la educación inclusiva que la organización implementa?
- ¿Qué actitudes hacia la educación inclusiva toman los estudiantes del TecNM en Celaya?

OBJETIVO

Analizar las actitudes que los estudiantes del TecNM en Celaya presentan ante la educación inclusiva en la institución para determinar su percepción con respecto a las medidas que se han implementado y detectar necesidades que pueden llevar a mejores prácticas para la educación inclusiva.

METODOLOGÍA

Participantes

La muestra estuvo conformada por el 49% de estudiantes del género femenino, el 50% del género masculino y el 1% restante son personas que no identificaron su género. En cuanto a la edad de la población estudiantil encuestada, se observa una distribución variada: el 4% tenía 17 años, el 15% tenía 18 años, el 17% tenía 19 años, el 18% tenía 20 años, el 15% tenía 21 años, el 17% tenía 22 años, el 5% tenía 23 años, el 3% tenía 24 años, el 4% tenía entre 25 y 26 años, y finalmente, el 3% tenía 27 años o más.

INSTRUMENTOS

Para la obtención de datos se recurrió a fuentes primarias, estudiantes, profesores y documentos internos.

La técnica utilizada fue la encuesta empleando herramientas digitales para su aplicación. El cuestionario aplicado se adaptó del instrumento de Tárraga et al. (2013) que centró su investigación en las actitudes hacia la inclusión educativa del alumnado con necesidades de educación especial de estudiantes de nivel licenciatura y posgrado. Este instrumento fue validado y confirmada su estructura factorial.

La escala de actitudes fue adaptada de la escala ORI: Opinion Relative to Integration of Students with Disabilities Scale. En la versión empleada se sustituyeron algunas expresiones y se adecuó la terminología, se aplicaron 26 ítems bajo la escala Likert.

PROCEDIMIENTO

Se optó por una investigación descriptiva que mostrará la percepción que los estudiantes tenían sobre la educación inclusiva, ciertas características de ella y lo que percibían de las medidas que el TecNM en Celaya había implementado en relación a la educación inclusiva.

La transversalidad de la investigación se da en el periodo que tiene vigencia el proyecto, un año.

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis estadístico de la encuesta comprendía tres fases: recopilación de datos, ordenamiento y presentación de datos y finalmente tratamiento y explotación de datos. Debido al tamaño de la población se utilizaron técnicas inferenciales y el muestreo aleatorio simple, el cuestionario se aplicó a 352 estudiantes de las diferentes carreras a nivel licenciatura de un total de 6797 estudiantes.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados considerados más significativos en relación con las actitudes de los estudiantes hacia la educación inclusiva.

Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula

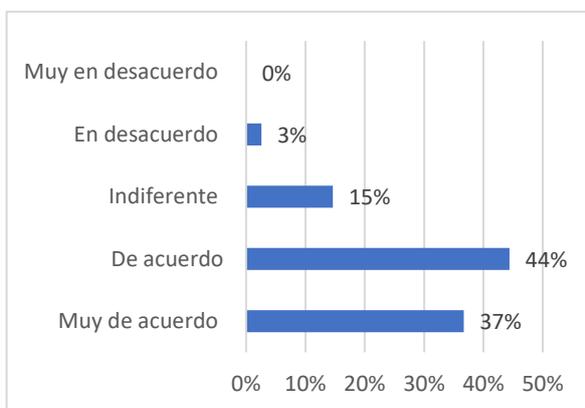


Figura 1. La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales facilita la interacción entre estudiantes además de fomentar la comprensión y aceptación de diferencias

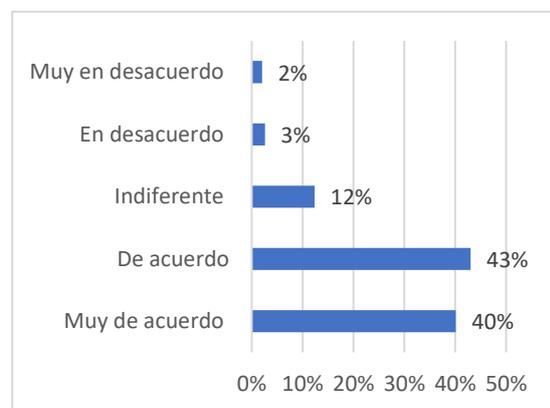


Figura 2. La mejor opción para los estudiantes con necesidades educativas especiales es ser incluidos en las aulas

Existe un amplio apoyo hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas, con el 83% de los encuestados (40% muy de acuerdo + 43% de acuerdo) respaldando esta idea en la Figura 2. Esto sugiere un reconocimiento generalizado de los beneficios de la inclusión para estos estudiantes.

En cuanto a la percepción sobre cómo la inclusión afectaba las interacciones entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales (Figura 1), también se observa un respaldo significativo, con el 81% de los encuestados (37% muy de acuerdo + 44% de acuerdo) expresando algún grado de acuerdo. Esto indica una conciencia sobre el papel positivo que puede desempeñar la inclusión en el fomento de la comprensión y aceptación de las diferencias.

Sin embargo, se identifica una minoría significativa que se mostraba en desacuerdo o indiferente respecto a estos temas. El 5% de los encuestados (2% muy en desacuerdo + 3% en desacuerdo) cuestionaba la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas, mientras que un 15% (Figura 1) y un 12% (Figura 2) manifestaban indiferencia hacia estos planteamientos. Esta discrepancia subraya la existencia de opiniones divergentes o falta de conciencia sobre la importancia de la inclusión en el ámbito educativo.

CAMBIOS EN LA METODOLOGÍA DEL AULA Y COMPETENCIA PROFESIONAL PARA TRABAJAR CON ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

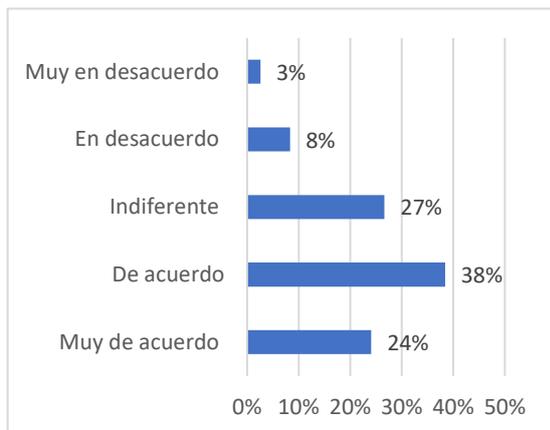


Figura 3. La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales requiere cambios significativos en la metodología del aula

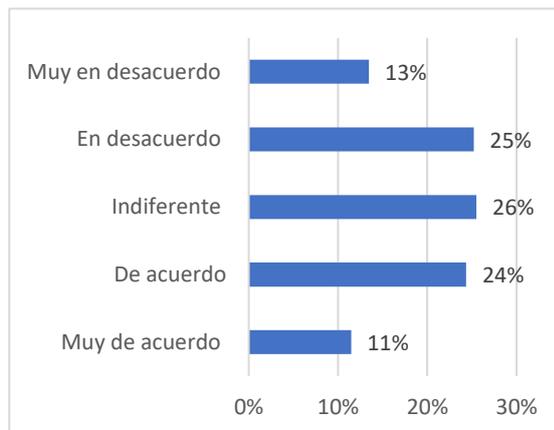


Figura 4. Los docentes tienen la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales

Basándonos en la información presentada en las figuras 3 y 4, se concluye que existía un reconocimiento generalizado de que la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales requiere cambios significativos en la metodología del aula. El 62% de la muestra (24% muy de acuerdo + 38% de acuerdo) respaldaba esta idea, lo que indicaba una conciencia sobre la necesidad de adaptar la enseñanza para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

Sin embargo, también se observaba que había una proporción considerable de la muestra que mostraba desacuerdo o indiferencia hacia esta idea. El 11% estaba en desacuerdo y el 27% mostraba indiferencia. Esto sugiere que aún hay un camino por recorrer en la promoción de la comprensión y aceptación de la importancia de los cambios metodológicos para la inclusión.

Respecto a la competencia profesional de los docentes para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, existía una división de opiniones. Aunque el 35% (11% + 24%) consideraba que los docentes tenían la suficiente competencia, el 38% (13% + 25%) estaban en desacuerdo o no concuerdan con esta idea. Además, el 26% mostraba desinterés en este tema.

CAMBIOS EN LA METODOLOGÍA DEL AULA Y COMPETENCIA PROFESIONAL PARA TRABAJAR CON ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

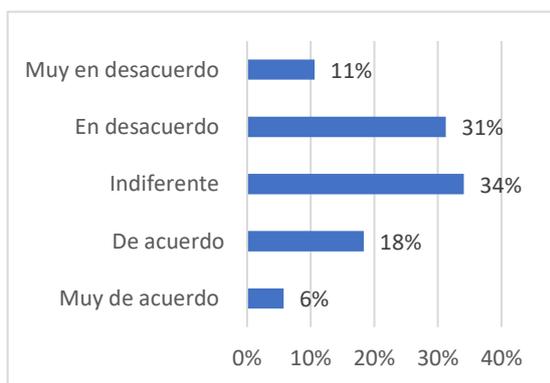


Figura 5. Es probable que los estudiantes con necesidades educativas especiales creen confusión en el aula

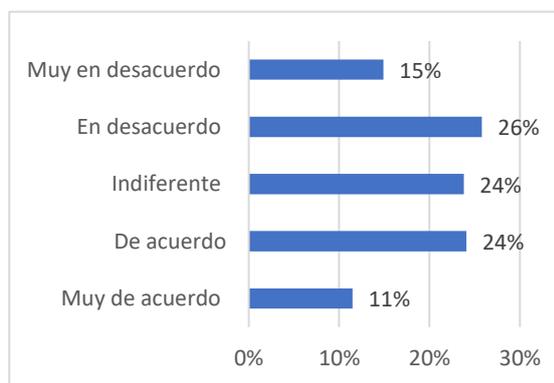


Figura 6. Los docentes cuentan con la formación necesaria para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales

A partir de la información presentada en las figuras 5 y 6 concluimos lo siguiente.

Sobre la percepción de los estudiantes sobre la posible confusión en el aula existía una diversidad de opiniones, aunque una parte considerable de la muestra (24%) estaba en desacuerdo con la idea de que los estudiantes con necesidades educativas especiales generasen confusión en el aula. Sin embargo, otro segmento importante (34%) mostró indiferencia hacia esta afirmación, lo que podría indicar una falta de conciencia o comprensión sobre este tema.

En relación con la percepción de los estudiantes sobre la formación de los profesores para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales los resultados son mixtos, con un porcentaje significativo de estudiantes (35%) que estaban de acuerdo o muy de acuerdo con que los profesores tenían la suficiente formación para enseñar a estos estudiantes. Sin embargo, una proporción considerable (41%) no estaba de acuerdo con esta afirmación o mostraba desinterés hacia ella. Esto sugería una percepción variada sobre la preparación de los docentes en este aspecto.

INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL AULA

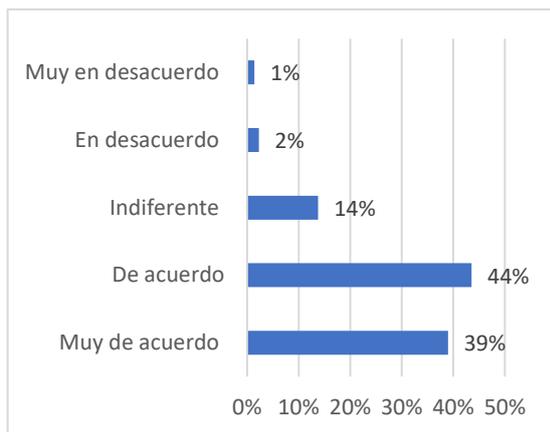


Figura 7. Se debería proporcionar a los estudiantes con necesidades educativas especiales la oportunidad de integrarse en el aula siempre que sea posible

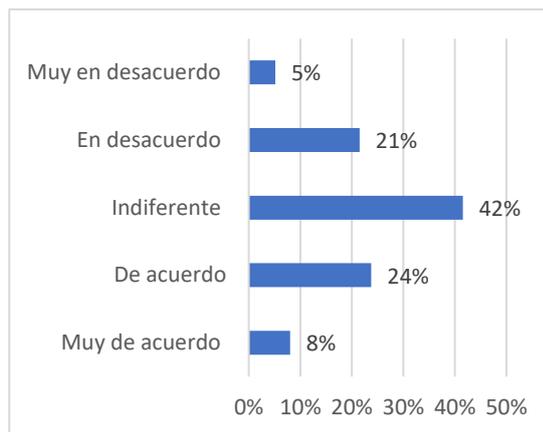


Figura 8. La separación en aulas específicas para estudiantes con necesidades educativas especiales tiene un efecto positivo en el desarrollo emocional de los estudiantes con necesidades educativas especiales

Considerando la información de las figuras 7 y 8, se concluye lo siguiente:

La mayoría de los estudiantes (83%) expresaban cierto grado de acuerdo con la idea de proporcionar oportunidades de integración en el aula regular para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Esto sugiere un apoyo generalizado a la inclusión dentro del entorno educativo regular, destacando la importancia de promover la participación de todos los estudiantes en un ambiente inclusivo siempre que sea posible.

Existe una división de opiniones respecto a la separación en aulas específicas para estudiantes con necesidades educativas especiales. Mientras que un porcentaje significativo (32%) estaba de acuerdo o muy de acuerdo con esta idea, otro segmento considerable (26%) no estaba de acuerdo o mostraba indiferencia hacia ella. Esto reflejaba la complejidad de las perspectivas sobre cómo apoyar mejor al desarrollo emocional de los estudiantes con necesidades especiales, con opiniones divergentes sobre la efectividad de las aulas específicas.

Finalmente, a la pregunta ¿Te identificas con las necesidades educativas especiales? El 87% de los encuestados respondió que no y el 13% respondió que sí. Por tanto, podemos concluir que la mayoría abrumadora de la muestra (87%) no se identificaba con tener necesidades educativas especiales. Esto sugiere que la población estudiantil encuestada mayoritariamente no se consideraba parte de este grupo.

A pesar de que la gran mayoría de la muestra no se identificaba con tener necesidades educativas especiales, es crucial reconocer que el 13% sí se identificaba con este grupo. Esto destaca la importancia de considerar la diversidad dentro del entorno educativo y de garantizar que se atiendan las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de su identificación con necesidades especiales.

Es importante considerar que el porcentaje de estudiantes que se identificaban con necesidades educativas especiales podía estar subrepresentado en la muestra. Esto podría deberse a diversas razones, como la falta de voluntad para divulgar esta información o la exclusión de estudiantes con necesidades especiales de la muestra.

CONCLUSIONES

Basándonos en la información proporcionada, podemos concluir sobre los aspectos siguientes:

- Apoyo a la inclusión en el aula: Existe un amplio respaldo hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas, con un alto porcentaje de encuestados (83%) mostrando acuerdo en proporcionarles oportunidades de integración en el entorno regular de aprendizaje. Esto refleja un reconocimiento generalizado de los beneficios de la inclusión para estos estudiantes y la comunidad educativa en general.
- Impacto positivo de la inclusión en las interacciones entre estudiantes: La mayoría de los encuestados (81%) también perciben que la inclusión tiene un impacto positivo en las interacciones entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales. Esto indica una conciencia sobre el papel beneficioso que desempeña la inclusión en el fomento de la comprensión y aceptación de las diferencias entre los estudiantes.
- Desacuerdo e indiferencia: A pesar del apoyo mayoritario hacia la inclusión, una minoría significativa de encuestados muestra desacuerdo o indiferencia hacia este tema. Esto sugiere la existencia de opiniones divergentes o falta de conciencia sobre la importancia de la inclusión en el ámbito educativo.
- Reconocimiento de la necesidad de cambios metodológicos y competencia profesional: Hay un reconocimiento generalizado de que la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales requiere cambios significativos en la metodología del aula y la competencia profesional de los docentes. Sin embargo, también se observa una proporción considerable de encuestados que muestran desacuerdo o indiferencia hacia estas ideas, lo que indica la necesidad de mayor concienciación y formación en este aspecto.
- Perspectivas divergentes sobre la separación en aulas específicas: Existe una división de opiniones respecto a la separación en aulas específicas para estudiantes con necesidades educativas especiales. Mientras que una parte de los encuestados está de acuerdo con esta idea, otros muestran desacuerdo o indiferencia hacia ella. Esto refleja la complejidad de las perspectivas sobre cómo apoyar mejor el desarrollo emocional de estos estudiantes.
- Diversidad de identificación con necesidades educativas especiales: Aunque la mayoría de los encuestados no se identifican con tener necesidades educativas especiales, es importante reconocer la diversidad dentro del entorno educativo y garantizar que se atiendan las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de su identificación con necesidades especiales.

En general se puede concluir que los esfuerzos y medidas implementadas por el TecNM en Celaya con relación a la educación inclusiva requieren de una estrategia más consistente, mayor difusión entre la comunidad tecnológica para su involucramiento.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las prácticas escolares*. Narcea.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011a). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva*. Morata.
- Booth y Ainscow (2011b). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools (3rd edition)*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en Centros Escolares*. (Adaptación de la 3ra edición revisada del Index for inclusion) (G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón y M. Sandoval, Eds.; 3era ed.). OEI, FUHEM.
- Perera, V. H., Melero, N. y Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433-454.
- Rivadeneira Barreiro, M. P., Hernández Velásquez, B. I., Llor Lara, D. L. y Palma Villavicencio, M. M. (2019). Actitudes de estudiantes universitarios hacia la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), 89-99. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.815>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J. y Jenaro Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (25), 83-113.
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(1), 197-216.
- Tárraga Mínguez, R., Grau Rubio, C. y Peirat Chacón, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>

Tomlinson, C. A. y Allan, S. D. (2000). *Leadership for Differentiating Schools & Classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109596>

UNESCO (2017). *Educación inclusiva: El camino hacia el futuro*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

Educación inclusiva más allá del discurso: percepciones sobre la realidad institucional en el nivel superior

José Luis Valdez Chávez

Universidad Autónoma de Chihuahua

RESUMEN

Este artículo analiza las percepciones institucionales sobre la implementación de la educación inclusiva en universidades públicas de Chihuahua, México. A partir de un enfoque cualitativo y mediante entrevistas semiestructuradas a una psicopedagoga institucional, una docente y a una estudiante con discapacidad visual, se contrastan los principios teóricos de la inclusión con la realidad observada en el ámbito universitario. La educación inclusiva, enmarcada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) y respaldada por instrumentos internacionales como la Declaración de Incheon, plantea desafíos significativos cuando se traduce a la práctica. Los hallazgos revelan avances en atención personalizada, acompañamiento interdisciplinario y capacitación parcial del personal docente. Sin embargo, también se evidencian carencias estructurales, formativas y actitudinales que limitan la inclusión plena: rezagos en infraestructura accesible, diseño pedagógico no universalizado, falta de evaluación sistemática y persistencia de prácticas discriminatorias. El estudio destaca la tensión entre las acciones impulsadas por el compromiso ético individual y la ausencia de políticas institucionales robustas. Se concluye que, si bien existen esfuerzos relevantes, aún es necesario fortalecer la formación docente, institucionalizar prácticas inclusivas sostenibles y transformar la cultura universitaria para garantizar una educación verdaderamente equitativa para todos. Este trabajo contribuye a visibilizar la distancia entre discurso y práctica en torno a la inclusión educativa y propone líneas de acción concretas para avanzar hacia una universidad más accesible e inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, discapacidad, educación superior, barreras institucionales, diseño universal para el aprendizaje (DUA)

INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por las Naciones Unidas en 2015, establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos. El Objetivo 4 (ODS 4) se centra en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2016). Sin embargo, existe un problema de concordancia entre lo que establecen los objetivos de los marcos legislativos y lo que en realidad ocurre en las aulas.

Esta investigación analiza las diferencias entre lo que debería ocurrir para que la educación inclusiva sea implementada y lo que realmente sucede en las instituciones de educación.

La educación inclusiva es un pilar fundamental del ODS 4, reconociendo que todas las personas, independientemente de su condición, tienen derecho a una educación de calidad. Este enfoque busca eliminar las barreras que enfrentan grupos vulnerables, como personas con discapacidad, minorías étnicas, niñas y niños en situación de pobreza, entre otros.

El ODS 4 establece metas específicas para lograr una educación inclusiva (ONU, s. f.):

Meta 4.5: Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso equitativo a todos los niveles de enseñanza y formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones vulnerables.

Meta 4.a: Construir y adecuar instalaciones educativas que consideren las necesidades de las personas con discapacidad y promuevan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

La Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la Educación 2030, adoptados en el Foro Mundial sobre la Educación en 2015, refuerzan el compromiso global con la educación inclusiva. Estos documentos destacan la necesidad de políticas educativas que aborden la equidad y la inclusión como elementos centrales para alcanzar el ODS 4 (ONU, 2016).

A pesar de los compromisos internacionales, persisten desafíos significativos para lograr una educación verdaderamente inclusiva. La falta de infraestructura adecuada, la escasez de docentes capacitados en educación inclusiva y las actitudes discriminatorias son obstáculos comunes. Sin embargo, se han registrado avances en diversas regiones, con políticas y programas que promueven la inclusión de estudiantes con discapacidad en sistemas educativos ordinarios.

La Agenda 2030 reconoce que la educación inclusiva es esencial para construir sociedades equitativas y sostenibles. Cumplir con el ODS 4 implica no solo garantizar el acceso a la educación, sino también transformar los sistemas educativos para que respondan a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes. Esto requiere un compromiso continuo de los gobiernos, las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto.

MARCO TEÓRICO

La educación general y la educación inclusiva son enfoques fundamentales en el ámbito educativo, cada uno con objetivos y metodologías distintas que buscan atender las necesidades de los estudiantes (Armijo-Cabrera, 2018).

Educación General

La educación general se refiere al sistema educativo estándar que proporciona a todos los estudiantes una base amplia de conocimientos y habilidades. Este enfoque incluye un currículo que abarca diversas materias como matemáticas, ciencias, literatura y estudios sociales, diseñado para preparar a los estudiantes para la educación superior o el mercado laboral. A menudo, la educación general enfatiza la estandarización de los planes de estudio y las evaluaciones, buscando uniformidad en los resultados educativos. Sin embargo, este enfoque puede pasar por alto las diversas necesidades individuales de los estudiantes, especialmente aquellos que requieren apoyo adicional debido a discapacidades u otros desafíos.

Educación Inclusiva

Por otro lado, la educación inclusiva es una filosofía educativa que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o antecedentes, tengan acceso a una educación de calidad dentro del mismo entorno de aprendizaje. Este enfoque promueve la idea de que la diversidad en el aula enriquece la experiencia de aprendizaje para todos los estudiantes.

Los principios clave de la educación inclusiva incluyen:

Acceso: Asegurar que todos los estudiantes puedan ingresar al sistema educativo y participar plenamente en las actividades del aula.

Participación: Fomentar la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje, promoviendo un sentido de pertenencia y comunidad.

Resultados: Enfocarse en lograr resultados educativos positivos para todos los estudiantes, especialmente aquellos en riesgo de exclusión.

Implementar la educación inclusiva requiere un cambio cultural significativo dentro de las escuelas, incluyendo la modificación de actitudes hacia la diversidad, la reestructuración de las prácticas docentes y la provisión de recursos y apoyo necesarios para docentes y estudiantes.

Aunque la educación inclusiva tiene como objetivo crear entornos de aprendizaje equitativos, persisten desafíos en su implementación. Estos incluyen abordar las diversas necesidades de los estudiantes, superar prejuicios y garantizar que los docentes estén adecuadamente capacitados para apoyar a aprendices diversos.

La educación inclusiva está estrechamente vinculada a los objetivos más amplios de justicia social, ya que busca dismantelar las barreras que impiden que los grupos marginados accedan a una educación de calidad. Este enfoque enfatiza la importancia de reconocer y valorar las diferencias entre los estudiantes como un medio para fomentar una sociedad más equitativa.

La educación inclusiva, en su concepción teórica, se presenta como un enfoque transformador que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o contextos, participen plenamente en entornos educativos comunes. Este ideal se fundamenta en principios de equidad, justicia social y derechos humanos, respaldados por marcos internacionales como la Declaración de Salamanca y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Sin embargo, al trasladar estos principios a la práctica, emergen desafíos significativos que evidencian una brecha entre la teoría y la implementación efectiva (Mugambi, 2017).

Uno de los principales obstáculos radica en el diseño curricular. Mientras que la teoría promueve currículos flexibles y adaptativos que respondan a la diversidad del alumnado, en la práctica, muchos sistemas educativos mantienen estructuras rígidas que no contemplan las necesidades individuales, perpetuando enfoques uniformes que pueden excluir a quienes requieren apoyos específicos.

La preparación docente es otro aspecto crítico. Aunque se reconoce la importancia de formar a los educadores en prácticas inclusivas, numerosos docentes expresan sentirse insuficientemente preparados para atender la diversidad en el aula, debido a una formación inicial limitada y a la falta de desarrollo profesional continuo en este ámbito.

Además, la implementación de la educación inclusiva enfrenta barreras sistémicas, como la escasez de recursos, infraestructuras inadecuadas y actitudes sociales que aún estigmatizan la diferencia. Estas limitaciones estructurales y culturales dificultan la creación de entornos verdaderamente inclusivos.

La participación de la comunidad y las familias, esencial en la teoría para construir una educación inclusiva sólida, a menudo se ve limitada en la práctica por la falta de mecanismos efectivos de colaboración y comunicación entre las escuelas y los actores comunitarios.

Pasos necesarios para implementar la educación inclusiva

La implementación efectiva de la educación inclusiva requiere una comprensión compartida de su significado, que implica crear entornos de aprendizaje donde todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o antecedentes, puedan participar plenamente. Este enfoque busca eliminar las barreras al aprendizaje y asegurar que cada niño tenga la oportunidad de tener éxito en un aula común.

Para lograrlo, es fundamental establecer estructuras de apoyo sólidas (Mahlo, 2013). Esto incluye la incorporación de docentes de apoyo al aprendizaje que colaboren con los maestros regulares para atender las diversas necesidades de los estudiantes. Estas estructuras deben estar claramente definidas y contar con los recursos necesarios para ser efectivas.

La capacitación adecuada de los educadores es esencial. Los programas de formación continua deben proporcionar a los maestros las habilidades y conocimientos necesarios para apoyar a los estudiantes que enfrentan barreras en su aprendizaje, enfocándose en estrategias de enseñanza inclusivas y en la comprensión de las diversas necesidades de aprendizaje.

La participación de los padres en la educación de sus hijos también es crucial. Las escuelas deben fomentar relaciones sólidas con las familias para que los padres puedan apoyar el aprendizaje en el hogar. Sin embargo, es importante reconocer que no todas las familias pueden participar activamente debido a diversos desafíos sociales y económicos.

Un marco normativo claro y de apoyo es necesario para guiar la implementación de la educación inclusiva. Esto incluye directrices bien definidas por parte del Departamento de Educación que establezcan los roles y responsabilidades de todos los involucrados en el proceso educativo, promoviendo la inclusión y abordando las necesidades específicas de los grupos marginados.

Además, es importante considerar los factores ambientales que afectan a los estudiantes, como el nivel socioeconómico, la vida en el hogar y el apoyo comunitario. Estos factores pueden influir significativamente en la capacidad de aprendizaje de un niño y deben ser abordados en la implementación de la educación inclusiva.

Desafíos en la creación de condiciones pedagógicas para la integración

La integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación superior enfrenta múltiples desafíos que abarcan tanto dimensiones teóricas como prácticas. Desde el punto de vista teórico, es esencial contar con marcos conceptuales sólidos que orienten las acciones pedagógicas inclusivas (Kazakova, 2020). En este sentido, se destacan enfoques como el institucional, sociocultural, sistémico, de la actividad y el enfoque sujeto-sujeto, que permiten comprender y atender de forma más integral las diversas necesidades del estudiantado.

Sin embargo, en la práctica, muchas instituciones de educación superior aún carecen de infraestructura adecuada, materiales accesibles y personal especializado que permitan llevar a cabo prácticas inclusivas efectivas. A esto se suma la preparación del profesorado, que varía considerablemente entre instituciones. Aunque existen avances positivos tras intervenciones específicas la falta de formación inicial o continua limita la capacidad de los docentes para responder adecuadamente a la diversidad del aula.

Otro factor determinante son las actitudes culturales. Las percepciones negativas o la falta de conciencia sobre la discapacidad dentro de la comunidad universitaria pueden generar un ambiente poco acogedor, dificultando así la inclusión real (Kazakova, 2020). Además, adaptar el currículo a las necesidades diversas sigue siendo un reto importante, ya que requiere modificar métodos de enseñanza y evaluación para garantizar la participación plena de todos los estudiantes.

Finalmente, la asignación de recursos sigue siendo una barrera estructural significativa. La implementación de políticas inclusivas demanda inversión en formación, servicios de apoyo y adecuaciones necesarias, aspectos que muchas instituciones aún no logran cubrir de manera suficiente. En conclusión, aunque el fundamento teórico de la educación inclusiva está claramente establecido, aún persisten obstáculos prácticos que deben superarse para generar condiciones pedagógicas efectivas que favorezcan la integración en la educación superior.

Entrevista a una psicopedagoga

Con el fin de comparar la teoría y la práctica de la educación inclusiva, este documento muestra los resultados de tres entrevistas en las que se compilan las experiencias y vivencias de una psicopedagoga, una docente y una estudiante con discapacidad. Dichas entrevistas semiestructuradas permiten conocer, de manera cualitativa, distintos aspectos de la educación inclusiva.

La entrevista con la psicopedagoga ofrece un panorama valioso sobre cómo se implementan las políticas de educación inclusiva en el ámbito universitario, y permite contrastar la teoría de la inclusión educativa con su aplicación práctica. A continuación, se exploran las coincidencias, contradicciones y tensiones entre ambas dimensiones.

Coincidencias entre teoría y práctica

A pesar de los múltiples desafíos, la entrevista revela que existen áreas donde la práctica institucional se alinea de manera efectiva con los principios teóricos de la educación inclusiva. La atención personalizada a estudiantes con discapacidad, la identificación oportuna de sus necesidades, el acompañamiento psicopedagógico y el trabajo interdisciplinario son acciones que reflejan un compromiso institucional con la inclusión.

Estas coincidencias pueden resumirse en la siguiente tabla:

Tabla 1. Comparación entre la teoría y la práctica de la educación inclusiva en el contexto universitario

Dimensión	Teoría de la Educación Inclusiva	Práctica observada en la entrevista
Identificación de necesidades	Las políticas educativas plantean que deben identificarse y atenderse las necesidades específicas de cada estudiante.	Existen mecanismos desde el registro inicial (ficha) hasta entrevistas y análisis de historial académico. Se adapta el entorno según el diagnóstico.
Adecuaciones curriculares y acompañamiento	La inclusión implica adaptar la enseñanza, no solo el espacio físico.	Se hacen adecuaciones personalizadas, asesorías académicas y seguimiento continuo por parte de tutores.
Trabajo interdisciplinario	La atención debe ser integral, articulando distintas áreas.	Hay colaboración con planeación, el CIAC, centros de investigación, y redes especializadas como la Red de Discapacidad.
Capacitación docente	La formación continua del profesorado es un eje central para la educación inclusiva.	Se ofrecen diplomados, talleres y cursos obligatorios para los tutores; se reconocen fortalezas y debilidades individuales.
Apoyo emocional y psicológico	La teoría promueve el acompañamiento emocional del estudiante.	Se brinda atención psicopedagógica y se consideran factores emocionales como ansiedad o baja autoestima.

Nota: Elaboración propia

Brechas entre la teoría y la práctica

No obstante, también se evidencian desajustes importantes entre los principios teóricos de la inclusión y su implementación cotidiana. Entre ellos, destacan los rezagos en materia de infraestructura, la falta de universalización en el diseño pedagógico, la resistencia docente a los procesos de formación, y la persistencia de una cultura institucional que aún no ha superado prácticas discriminatorias.

Estas tensiones se visualizan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Contrastes en la inclusión educativa universitaria

Tema	Expectativa Teórica	Realidad Práctica Reportada
Infraestructura	La accesibilidad física debe estar garantizada como principio básico.	Persisten graves barreras arquitectónicas: puertas estrechas, escaleras sin alternativas, mobiliario inadecuado.
Universalidad del diseño	El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone que los entornos educativos deben estar listos para todos.	Se trabaja caso por caso, sin una infraestructura ni modelo pedagógico universal aplicable desde el inicio.
Formación docente homogénea	Todos los docentes deben estar preparados para atender la diversidad.	Aunque hay avances, no todos los docentes toman los cursos; hay resistencia y falta de empatía de algunos.
Actitudes y cultura institucional	La inclusión también implica respeto, empatía y cultura antidiscriminatoria.	Se reportan actitudes discriminatorias por parte de estudiantes y personal externo (ej. cafetería), lo cual muestra un déficit en la cultura inclusiva.
Evaluación institucional	Se deben aplicar sistemas de monitoreo y mejora continua.	La evaluación de programas aún es empírica e intuitiva ("lo hago desde el corazón"), sin una estructura clara de indicadores o evaluación de impacto.

Nota: Elaboración propia

Aspectos emergentes del análisis

Durante la entrevista, emergen otros elementos que enriquecen la comprensión del fenómeno:

El papel del compromiso ético del personal: La entrevistada expresa una fuerte vocación de servicio y sensibilidad hacia el alumnado, lo que compensa parcialmente la falta de herramientas institucionales más robustas. Este compromiso humano, aunque positivo, no debería sustituir las políticas y estructuras necesarias, sino complementarlas.

Tensión entre atención personalizada y diseño universal: La institución parece haber desarrollado buenas prácticas para atender "casos" específicos, pero esto también refleja la ausencia de un Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En lugar de transformar el sistema para todos, se siguen adaptaciones individuales, lo que incrementa la carga operativa y reduce la sostenibilidad de los esfuerzos.

Desigualdad en la implementación docente: Mientras algunos docentes se capacitan y muestran disposición, otros mantienen actitudes resistentes, lo que genera una experiencia educativa desigual para los estudiantes con discapacidad. Esta heterogeneidad compromete el principio de equidad que sustenta la educación inclusiva.

El análisis de esta entrevista permite concluir que la implementación de la educación inclusiva en esta universidad se encuentra en una etapa intermedia: con avances significativos en atención personalizada, acompañamiento interdisciplinario y formación parcial del personal, pero aún limitada por problemas estructurales, culturales y de diseño institucional.

Para cerrar la brecha entre teoría y práctica, será necesario:

- Fortalecer la infraestructura con criterios de accesibilidad universal;
- Generalizar la formación docente en inclusión como un requisito obligatorio para toda la planta docente;
- Implementar evaluaciones sistemáticas con indicadores de impacto y mejora continua;
- Fomentar una cultura inclusiva en toda la comunidad universitaria.

Este caso ejemplifica los desafíos comunes que enfrentan muchas instituciones de educación superior en México, pero también demuestra que la inclusión es posible cuando hay voluntad, empatía y compromiso, aunque aún quede mucho camino por recorrer hacia una práctica verdaderamente universal, equitativa y transformadora.

Entrevista a una docente

La entrevista realizada a la docente revela tanto similitudes como diferencias notables entre la implementación de la educación inclusiva desde una perspectiva teórica y lo que sucede en la práctica dentro de la universidad.

Cambio en la actitud hacia la inclusión

Similitudes: Tanto en la teoría como en la práctica, se reconoce que ha habido una evolución en la actitud hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. La pedagoga señala que, a lo largo de los años, la universidad ha mostrado una mayor disposición hacia la inclusión, algo que se refleja en las políticas actuales, como la información previa proporcionada a los docentes sobre los estudiantes con discapacidad antes de cada cuatrimestre.

Diferencias: A pesar del cambio positivo, persisten actitudes resistentes por parte de algunos docentes. Esto se evidencia en la falta de comprensión generalizada sobre la inclusión y la resistencia a adaptar las clases, lo que se debe a una formación insuficiente en este ámbito. Aunque la universidad ha mejorado su enfoque, aún no se ha logrado un cambio total en la mentalidad de todos los docentes.

Formación y conocimiento sobre inclusión

Similitudes: La teoría educativa enfatiza la importancia de que los docentes reciban una formación específica sobre la atención a estudiantes con discapacidad. La pedagoga confirma que, aunque los docentes reciben información sobre los estudiantes con discapacidad, esta no es suficiente para proporcionar una verdadera capacitación inclusiva.

Diferencias: En la práctica, la formación es insuficiente. Aunque la universidad ofrece información sobre los estudiantes con discapacidad al inicio de cada semestre, la pedagoga destaca que esto no se puede considerar una verdadera formación, ya que no se aborda la pedagogía inclusiva ni se proporcionan herramientas específicas para la enseñanza inclusiva. La capacitación sigue siendo más reactiva que proactiva.

Adaptaciones en el aula

Similitudes: Teóricamente, la educación inclusiva aboga por la adaptación de las metodologías y materiales para atender a la diversidad de los estudiantes. La pedagoga menciona que, en la práctica, ella utiliza algunas adaptaciones como el uso de tecnología (Kahoot y teléfonos) para ayudar a los estudiantes con discapacidad a concentrarse, lo cual refleja una práctica inclusiva, aunque limitada.

Diferencias: Las adaptaciones que realiza la pedagoga son informales y dependen de las características individuales de cada estudiante. No se observa un enfoque sistemático de adaptaciones planificadas, como sería ideal en la teoría. En este sentido, las adaptaciones en la práctica siguen siendo más reactivas y no necesariamente integrales ni consistentes.

Barreras en la inclusión

Similitudes: Tanto en la teoría como en la práctica, se identifican barreras significativas para la inclusión, como las actitudes negativas de algunos docentes hacia la adaptación de sus clases y las limitaciones de formación. La pedagoga menciona que los docentes de áreas como ingeniería tienen más dificultades para hacer ajustes en sus clases, lo que refleja una falta de preparación para la inclusión.

Diferencias: En la teoría, las barreras deben ser abordadas de manera institucional y sistemática, mientras que, en la práctica, estas barreras persisten. La falta de políticas claras y de recursos adecuados crea una brecha significativa entre lo que se establece en los lineamientos teóricos de la educación inclusiva y lo que realmente se implementa en las aulas.

Relación con otros docentes y área de inclusión

Similitudes: La teoría de la educación inclusiva subraya la importancia de la colaboración entre los docentes y los departamentos de inclusión. La pedagoga confirma que, aunque la universidad tiene un departamento de inclusión, la comunicación entre los docentes y este departamento no siempre es eficiente, ya que se tardan de 2 a 3 semanas en ofrecer la información necesaria a los docentes.

Diferencias: En la práctica, la colaboración entre los docentes y el área de inclusión es limitada. La pedagoga menciona que no ha habido ocasiones en las que haya trabajado en equipo con otros docentes para implementar estrategias inclusivas, lo que demuestra la falta de integración real de las políticas inclusivas en la enseñanza cotidiana.

Impacto de la inclusión en estudiantes sin discapacidad

Similitudes: La teoría plantea que la educación inclusiva beneficia también a los estudiantes sin discapacidad, al ofrecerles un entorno diverso de aprendizaje. La pedagoga coincide en que, en su experiencia, las adaptaciones realizadas para los estudiantes con discapacidad también benefician a los estudiantes sin discapacidad, ya que diversifican los métodos de enseñanza y facilitan el aprendizaje.

Diferencias: Aunque la teoría establece que todos los estudiantes deben verse beneficiados por la educación inclusiva, en la práctica, las adaptaciones a menudo son mínimas y no sistemáticas. Esto significa que el beneficio para los estudiantes sin discapacidad no se maximiza tanto como se podría esperar en un ambiente de aprendizaje plenamente inclusivo.

Percepción de los estudiantes con discapacidad

Similitudes: En teoría, se espera que los estudiantes con discapacidad participen activamente y tengan igualdad de oportunidades en el aula. La pedagoga señala que, en su práctica, los estudiantes con discapacidad, como los de Asperger, pueden participar activamente si se les brinda el apoyo necesario, aunque aún enfrentan dificultades sociales y de integración con sus compañeros.

Diferencias: En la teoría, la inclusión social de los estudiantes con discapacidad debe ser total, pero en la práctica, los estudiantes a menudo enfrentan desafíos significativos en cuanto a su integración social y académica, lo que refleja una diferencia entre la intención teórica y la realidad en las aulas.

Mejoras necesarias para la inclusión

Similitudes: La teoría señala que la formación docente es clave para mejorar la inclusión. La pedagoga también menciona que la capacitación de los maestros es una de las principales áreas a mejorar, ya que muchos docentes aún no comprenden completamente lo que implica la inclusión ni cómo adaptar sus métodos de enseñanza.

Diferencias: A pesar de que la teoría establece la capacitación como una prioridad, en la práctica no se ha implementado una formación continua y estructurada para los docentes. Las iniciativas actuales son más bien aisladas y dependen de la buena voluntad de los profesores.

En resumen, la entrevista revela que, si bien ha habido avances hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad, las diferencias entre la teoría y la práctica siguen siendo notables. La teoría educativa promueve un enfoque inclusivo basado en la formación continua, la adaptación metodológica y la integración social, pero en la práctica, estas ideas no siempre se implementan de manera efectiva. Para mejorar la inclusión, es necesario que la universidad adopte políticas claras y proporcione una formación continua y estructurada para los docentes, garantizando un apoyo adecuado a los estudiantes con discapacidad.

Tabla de diferencias clave:

Tabla 3. *Desfase entre teoría y práctica inclusiva*

Aspecto	Teoría	Práctica
Actitudes hacia la inclusión	Promueve un cambio cultural y actitudinal a favor de la inclusión.	Ha habido avances, pero persisten resistencias de algunos docentes.
Formación docente	Exige formación continua y específica en inclusión.	La formación es escasa y no estructurada.
Adaptaciones en el aula	Fomenta la adaptación sistemática de métodos y materiales.	Las adaptaciones son reactivas y limitadas a situaciones específicas.
Barreras para la inclusión	Se deben eliminar mediante políticas institucionales claras.	Las barreras persisten, especialmente debido a la falta de recursos y políticas claras.
Colaboración docente	Promueve la colaboración entre docentes y equipos de inclusión.	La colaboración es limitada y no siempre eficiente.
Impacto en estudiantes sin discapacidad	Todos los estudiantes se benefician de la inclusión.	Los beneficios son limitados por la falta de adaptación sistemática.

Integración social

La inclusión debe ser plena en todos los aspectos del aula.

Los estudiantes con discapacidad enfrentan desafíos sociales y académicos.

Nota: Elaboración propia

Entrevista a una estudiante con discapacidad

El análisis de la entrevista realizada a la estudiante con discapacidad visual revela una serie de desafíos y experiencias que ilustran las barreras estructurales, actitudinales y organizacionales presentes en la universidad. A continuación, se presenta un desglose de los puntos clave abordados en la entrevista:

La estudiante cursa su carrera en la Facultad de Filosofía y Letras, y aunque ha tenido una experiencia educativa difícil debido a su discapacidad visual, ha logrado avanzar en sus estudios. Su discapacidad ha influido en su ritmo de aprendizaje, haciéndolo más lento y desafiante, pero ha logrado superarlo con el tiempo.

Acceso a servicios de apoyo

La estudiante desconocía inicialmente los servicios de apoyo para personas con discapacidad en la universidad, lo que evidencia una falta de información accesible para los estudiantes. A través de una serie de investigaciones y llamadas, finalmente pudo obtener detalles sobre los servicios disponibles, tales como transporte adaptado, becas de alimentación y condonación parcial de matrícula. Este proceso de búsqueda muestra una falta de proactividad institucional en la divulgación de estos servicios.

Orientación y adaptación

La falta de una orientación clara al momento de ingresar a la universidad es otro de los problemas que enfrentó la estudiante. La información que recibió fue insuficiente, y en muchas ocasiones tuvo que buscar ayuda por su cuenta. Los docentes, al no estar informados sobre su discapacidad, no hicieron adaptaciones necesarias, lo que generó barreras adicionales. La estudiante destacó que, a pesar de los esfuerzos de algunos docentes y la coordinadora, los ajustes aún eran limitados, especialmente al inicio de su carrera.

Experiencia en el aula

A nivel de aula, la estudiante mencionó que los profesores no estaban preparados para hacer adaptaciones a sus necesidades, lo que le obligó a explicitar su situación con cada uno de ellos. Aunque hubo algunos esfuerzos, como la ampliación de material de lectura y la adaptación de exámenes, la falta de planificación y organización en la implementación de estas adecuaciones generó frustración. Además, la estudiante destacó que, aunque algunas adaptaciones se mejoraron con el tiempo, la ausencia de trabajo anticipado y la falta de materiales accesibles continúan siendo una barrera importante.

Tecnologías y materiales adaptados

La estudiante utiliza diversas tecnologías adaptativas, como programas que mejoran el contraste y que le permiten escuchar el material de lectura. Sin embargo, la accesibilidad de los materiales sigue siendo un problema, especialmente con imágenes que no pueden ser leídas por las herramientas de aumento que utiliza, lo que limita aún más su capacidad de acceder a la información.

Interacción con otros estudiantes

La interacción con compañeros ha sido compleja. La estudiante percibe que, debido a su ritmo más lento y las barreras adicionales que enfrenta, no siempre se le incluye de manera activa en trabajos en grupo. Aunque algunos compañeros están dispuestos a ayudar, no existe un ambiente constante de apoyo, lo que refleja una falta de inclusión plena en las dinámicas de grupo.

Barreras actitudinales

La estudiante ha tenido que enfrentar barreras actitudinales, tanto por parte de sus compañeros como de los docentes. El factor de edad también se suma a estas barreras, ya que sus compañeros son considerablemente más jóvenes, lo que añade una capa adicional de exclusión. La falta de empatía y conocimiento por parte de algunos profesores sobre las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad ha generado frustración.

Ambiente inclusivo en la universidad

Aunque la estudiante reconoce que algunas personas tratan de ayudar, también siente que a largo plazo su presencia en el aula puede percibirse como una carga, tanto para sus compañeros como para los docentes. Esta percepción es

un reflejo de un ambiente inclusivo aún incipiente, que no siempre está preparado para atender a las necesidades de los estudiantes con discapacidad de manera efectiva.

Desafíos adicionales

Uno de los mayores desafíos mencionados por la estudiante es la falta de adaptación estructural en la universidad, como la ausencia de señalización adecuada para estudiantes con discapacidad visual. Además, la estudiante señaló que, aunque los docentes hacen esfuerzos por adaptarse, a menudo las adaptaciones no son consistentes ni suficientes. Esta falta de continuidad en las adaptaciones y la escasa formación de los docentes son barreras que dificultan su inclusión y participación plena.

El análisis de esta entrevista evidencia que, aunque la universidad ofrece algunos servicios de apoyo, la falta de información, preparación y conciencia entre los docentes y otros miembros de la comunidad universitaria crea un entorno difícil para los estudiantes con discapacidad. Las barreras estructurales y actitudinales siguen siendo una constante, y es evidente que es necesario un cambio significativo en la forma en que se gestionan los ajustes educativos y el apoyo a estos estudiantes.

Para mejorar la experiencia de los estudiantes con discapacidad, es esencial implementar políticas claras de orientación y apoyo desde el inicio de su trayectoria académica, aumentar la formación del personal docente y administrativo en temas de accesibilidad y discapacidad, y asegurar que las adaptaciones sean consistentes y adecuadas a las necesidades individuales de cada estudiante.

Tabla 4. *Desafíos vividos por una estudiante con discapacidad visual*

Tema	Resumen
Contexto personal	Estudiante de filosofía con discapacidad visual, enfrentando dificultades para adaptar su educación.
Acceso a servicios de apoyo	No sabía de los servicios disponibles en la universidad; investigó por su cuenta y obtuvo algunos apoyos como transporte adaptado, beca de alimentación, y condonación de inscripciones.
Orientación y apoyo	No recibió orientación al ingresar, y tuvo que buscar ayuda directamente con los maestros y coordinadores.
Experiencia en el aula	Enfrenta barreras como la falta de conocimiento de los maestros sobre su discapacidad; algunas adaptaciones han sido implementadas, pero a veces se olvida de aplicar las medidas adecuadas.
Tecnologías y materiales adaptados	Utiliza tecnologías como software de lectura, lupas y ajustes en su computadora para mejorar la visibilidad de los materiales.
Ajustes necesarios	Requiere que los materiales se envíen con anticipación y que no sean imágenes que no pueden leerse con tecnologías de asistencia. También sugiere más formación para profesores sobre discapacidad.
Interacción con otros estudiantes	A veces siente que su discapacidad la convierte en una carga para los compañeros, y tiene que buscar quién la apoye en trabajos en grupo.
Barreras actitudinales	Enfrenta barreras debido a su edad y discapacidad, lo que la hace sentir excluida o rechazada en ocasiones.
Ambiente inclusivo	A veces se siente incluida, pero otras veces siente que ser estudiante con discapacidad se percibe como una carga.
Desafíos principales	La falta de conocimiento y adaptaciones constantes. Propone la necesidad de formación docente y un proceso previo de orientación para estudiantes con discapacidad.

Nota: Elaboración propia

METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo descriptivo e interpretativo, con el objetivo de explorar las percepciones sobre la implementación de la educación inclusiva en universidades públicas de Chihuahua. Se empleó la técnica de entrevistas semiestructuradas dirigidas a tres actores clave: una psicopedagoga del área de apoyo institucional, una docente que ha trabajado con estudiantes con discapacidad y una estudiante con discapacidad visual de la Facultad de Filosofía y Letras.

El análisis se llevó a cabo a través de la codificación de categorías emergentes y preestablecidas, tales como: discurso institucional, condiciones estructurales, prácticas docentes, apoyo emocional, barreras actitudinales y adaptaciones curriculares. Se aplicó un análisis comparativo entre teoría y práctica, lo que permitió establecer coincidencias y tensiones, así como aspectos emergentes que enriquecen la discusión académica sobre inclusión educativa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

a) El discurso inclusivo institucional: entre la norma y la difusión
La universidad ha incorporado en su discurso oficial la promoción de la inclusión educativa, alineada con los principios del ODS 4. Sin embargo, este discurso no siempre se traduce en acciones estructuradas. La psicopedagoga entrevistada expresó que, aunque existen iniciativas como asesorías y acompañamiento psicológico, muchas acciones dependen más del compromiso individual que de una política institucional formalizada y sistematizada.

b) Condiciones reales para la inclusión: carencias estructurales y formativas
Ambas entrevistas revelan una brecha clara entre lo establecido en la teoría y las condiciones reales de implementación. Persisten obstáculos como la falta de señalización accesible, limitaciones en infraestructura física, materiales no adaptados, y docentes sin formación suficiente. Aunque se ofrecen diplomados y talleres, su aplicación no es obligatoria ni homogénea, lo que genera disparidad en las prácticas docentes inclusivas.

c) El rol de los actores intermedios: voluntad vs. institucionalidad
Uno de los hallazgos más relevantes es la función del compromiso ético de ciertos actores —como la psicopedagoga y algunos docentes— que intentan suplir las deficiencias institucionales. Este esfuerzo, aunque valioso, es insostenible sin el respaldo de estructuras formales. La atención se concentra en la resolución de casos individuales, sin abordar de fondo el diseño universal que permitiría atender a toda la población estudiantil desde el inicio.

d) Tensiones y contradicciones. El estudio muestra cómo la implementación inclusiva se ve obstaculizada por resistencias culturales, falta de comunicación entre áreas, ausencia de evaluación sistemática y una visión fragmentada de la discapacidad. Las buenas intenciones individuales contrastan con la falta de mecanismos institucionales sólidos para garantizar la continuidad, consistencia y equidad en la atención educativa.

CONCLUSIONES

La educación inclusiva en la universidad analizada muestra avances parciales, especialmente en atención personalizada y acompañamiento psicopedagógico. No obstante, las acciones dependen de voluntades individuales más que de políticas institucionales consolidadas. Se identifican brechas en infraestructura, formación docente y evaluación sistemática. La implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje es aún incipiente, y persisten prácticas que obstaculizan la participación plena del estudiantado con discapacidad.

Para avanzar hacia una inclusión real, es necesario que la universidad:

- Institucionalice políticas de inclusión con enfoque de derechos.
- Fortalezca la infraestructura física y tecnológica con criterios de accesibilidad universal.
- Implemente formación docente continua y obligatoria en pedagogía inclusiva.
- Establezca sistemas de evaluación con indicadores claros de impacto y mejora continua.
- Promueva una cultura institucional que valore la diversidad y combata la discriminación.

REFERENCIAS

- Armijo-Cabrera, M. (2018). *Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación*. 22(3), 1–26. <https://doi.org/10.15359/REE.22-3.8>
- Kazakova, L. A. (2020). *Inclusive Educational Practice in Higher Education: Questions of Theory and Applications*. 3, 959. <https://doi.org/10.3897/AP.2.E0959>
- Mahlo, D. (2013). Theory and Practice Divide in the Implementation of the Inclusive Education Policy: Reflections through Freire and Bronfenbrenner's Lenses. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(13), 163. <https://doi.org/10.5901/MJSS.2013.V4N13P163>

- 
- Mugambi, M. M. (2017). Approaches to Inclusive Education and Implications for Curriculum Theory and Practice. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(10), 92–106. <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v4-i10/13.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos—UNESCO Digital Library*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas. (s/f). 4. *Educación de calidad | Agenda 2030 en América Latina y el Caribe*. <https://agenda2030lac.org/es/ods/4-educacion-de-calidad>

Acercamiento a la inclusión educativa en la trayectoria escolar de una estudiante con Síndrome de Dawn hasta la educación normal

Brely De La Cruz y Flores

Juan Antonio De La Cruz y Trejo

Martha Elena Borjón Montoya

Escuela Normal Experimental Profr. José Federico Borjón de los Santos

RESUMEN

Este reporte parcial es un estudio de caso que realiza una joven normalista con trisomía 21 (síndrome de Down) de 24 años acerca de su propia experiencia escolar, con el objetivo general de comprender como ha sido posible su inclusión educativa desde 1999 hasta cursar la Educación Normal, en instituciones de San Juan de Sabinas, municipio del estado de Coahuila de Zaragoza, México. Se estudia la variable-concepto *inclusión educativa* con la finalidad de investigar sobre las distintas estrategias y acciones para la implementación del enfoque inclusivo por parte de los actores educativos de las distintas escuelas por las que se ha transitado, para que esta haya sido posible hasta la educación Superior. Esta es una investigación cualitativa, con alcance descriptivo, que se efectúa para la titulación de la Licenciatura en Educación Preescolar en la modalidad de tesis durante el ciclo escolar 2023-2024; se selecciona una muestra de 15 individuos, directivos, docentes frente a grupo, del nivel de educación especial, y tutores de prácticas profesionales, a quienes se les realizan entrevistas semiestructuradas por medio de guiones con preguntas abiertas y adecuados a cada nivel educativo en que se atendió a la estudiante con SD. La autora principal de esta investigación rescatará –mediante el estudio del caso de su inclusión en cada uno de los niveles educativos– las experiencias obtenidas para lograr aportar a este objeto de estudio, un valioso conocimiento a través de la metodología científica cuando culmine su trabajo.

PALABRAS CLAVES: Educación inclusiva, síndrome de Down, educación normalista

INTRODUCCIÓN

La presentación del objeto de estudio de la investigación, realizada bajo el método de estudio de casos, requiere fundamentalmente tener en cuenta el éxito alcanzado por personas con síndrome de Down (SD) o trisomía 21, con avances importantes en diferentes ámbitos a nivel mundial, en particular, haber concluido una carrera universitaria.

Tal es el caso de Megan McCormick, mujer de 33 años con trisomía 21, quien ahora es docente de Educación Preescolar, graduada en mayo del 2013 en los Estados Unidos, o el caso del chileno Felipe Belmar de 30 años que es el primer profesional y técnico agrícola con SD; también se conoce a Ana María Cervantes Nieto, colombiana con la misma condición, quien en el 2016 graduó como técnica profesional por competencia en auxiliar administrativa, en la Universidad Autónoma del Caribe en Barranquilla; otro de los casos que destacan en toda Latinoamérica es el caso del español Pablo Pineda, de 49 años, primer Europeo con SD en obtener un título universitario, y quien se reconoce como maestro, conferencista, escritor y actor, premiado por su participación en la película *Yo, también*, en el Festival de Cine Internacional de San Sebastián, además de ser enérgico activista de los derechos de las personas con trisomía (Tijeras Carrasquilla et al., 2020, 42-44).

Para el caso estudiado en particular, es necesario conocer a Brely De La Cruz y Flores, mujer de 24 años, con trisomía 21 quien nació en el año de 1999 y desde los 40 días de su nacimiento inicia su trayectoria educativa donde constantemente se presentan altas y bajas en la inclusión educativa en las vastas experiencias vividas, con el apoyo constante de la familia, amigos y de los profesionales de la educación que han estado presentes durante su desarrollo personal y que han aportado apoyos diversos para su bienestar y aprendizaje.

En este planteamiento se debe observar la variable-concepto *inclusión educativa*, con la finalidad de investigar sobre las distintas acciones para la implementación del enfoque inclusivo por parte de los actores educativos de las distintas instituciones por las que se ha transitado; así, el contexto de este estudio y de la inclusión educativa en la trayectoria escolar de la estudiante hasta la Educación Normal, es el observado desde que inicia su escolarización hasta el día de hoy en instituciones de San Juan de Sabinas y Sabinas, municipios del Estado de Coahuila de Zaragoza, principalmente en la ciudad de Nueva Rosita y actualmente en la Villa de San Juan de Sabinas, donde se ubica la Escuela Normal Experimental Profr. José Federico Borjón de los Santos su actual institución.

En el recorrido por la trayectoria escolar, se resalta que desde un inicio se presentaron situaciones ajustadas en mayor o menor grado a lo que se podía entender desde la perspectiva familiar y educativa como inclusión o *integración*, definida como en aquellos años; inicialmente, Brely participó en el programa de estimulación temprana para el desarrollo motor en el Centro de Atención Múltiple #17 (CAM), se destaca que en el año 1999 aún se carecía de la

mayoría de la información requerida para atender los casos de infantes o bebés con trisomía 21, o lo que se conoce hoy en día con respecto a casos que se han dado a conocer dentro de la comunidad científica. Durante la educación inicial, preescolar y primaria realizó su trayectoria escolar en el jardín de niños Sebastián Lerdo de Tejada (instituto privado que atendió la edad maternal) y el Héroes de Chapultepec (atención de los grados de 2° y 3°), así como en la escuela primaria Presidente Benito Juárez donde hubo gran apoyo de toda la comunidad educativa.

La educación secundaria y educación media superior se cursaron en la escuela secundaria general Fortunato Gutiérrez Cruz y la preparatoria federal por cooperación Francisco I. Madero respectivamente, se presentaron algunas situaciones adversas a los objetivos que se perseguían en pro de la inclusión, aunque estas no impidieron que se culminara con éxito la formación en estos niveles educativos, incluso con la satisfacción expresada por directivos y docentes de haber contribuido a este fin. En lo relativo de la educación superior antes de ingresar bajo la resolución de un amparo federal a la Escuela Normal donde actualmente cursa su carrera, también se presentaron algunos actos que obstaculizaron la plena inclusión en otras instituciones, tales son la Universidad del Noroeste plantel Sabinas y la Unidad Monclova de la Universidad pedagógica extensión Nueva Rosita, en donde se requirió interrumpir dos carreras de psicología, durante los primeros semestres, por situaciones como la falta de interés en inclusión educativa y del apoyo académico de directivos y docentes por medio de los ajustes razonables, hasta acciones de discriminación de autoridades educativas de diferentes niveles, incluso del titular de la Secretaría de Educación del Estado de Coahuila, quienes mostraron indolencia ante las quejas presentadas, situaciones que provocaron el fracaso escolar en las instituciones mencionadas.

Actualmente, Brelly culmina con los estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, igualmente cursados entre situaciones favorables y adversas, las cuales se han logrado sortear para acreditar la carrera después de ocho semestres con la práctica profesional continua en un jardín de niños y esta investigación como trabajo de titulación, puntos de llegada al día de hoy a lo largo de la trayectoria escolar.

Por todo esto, cobra relevancia realizar este estudio para compartir las experiencias obtenidas y aportar conocimiento al tema de la inclusión educativa, además de hacerlo empíricamente, con base en la metodología de la investigación científica, pues en caso contrario, al carecer de trabajos de este tipo se pierden los beneficios de comprender más profundamente sus detalles y será nulo un avance significativo en la dinámica de las expectativas académicas de las personas con SD.

Con lo expuesto es posible identificar de forma clara y precisa la situación problema, asimismo este planteamiento permite establecer la interrogante central que brinda dirección a todas las actividades del proceso de investigación y con su respuesta construir la tesis principal del estudio de este caso: ¿Cómo ha sido posible la inclusión educativa de una estudiante con trisomía 21 durante su trayectoria escolar hasta cursar a la Educación Normal?

DESARROLLO

Según las Naciones Unidas (s.f.) “el síndrome de Down es una alteración genética causada por la existencia de material genético extra en el cromosoma 21 que se traduce en discapacidad intelectual” (párr. 4), y los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (s.f.) exponen que “el término médico de tener una copia extra de un cromosoma es ‘trisomía’. Al síndrome de Down también se lo llama trisomía 21” (párr. 2), esto altera el desarrollo del cuerpo y el cerebro del bebé, y puede causar problemas tanto mentales como físicos; sin embargo, las personas con síndrome de Down son individuos con sus propias personalidades, talentos y habilidades, por lo tanto, es impreciso definirles únicamente por su condición genética.

Gómez Vizcaíno y Criado Sualdea (2012) presentan al SD como la causa principal de deficiencia mental y con una incidencia entre 1 de cada 660 y 1 de cada 1000 nacimientos (aunque variable en función de otros factores como la edad materna), mientras que otras fuentes la sitúan entre 1 de cada 1,000 y 1 de cada 1,100 recién nacidos (Naciones Unidas, s.f., párr. 5); el dato para los Estados Unidos es 1 de cada 772, un total de 5,100 bebés con SD por año actualmente en ese país (De Graaf et al., 2022, párr. 1), y en México, 1 de cada 691 nacimientos, con mayor frecuencia de madres de más de 35 años (Gobierno de México, 2020, párr. 2).

Estos números dan cuenta de la necesidad de la inclusión educativa para personas con SD en todos los niveles educativos de la totalidad de los países del mundo; en el *Foro Internacional sobre equidad e inclusión en la educación - Todas y todos los estudiantes cuentan*, llevado a cabo en Cali, Colombia, del 11 al 13 de septiembre de 2019, se expresó que “la inclusión es un proceso de transformación fundamental de los sistemas educativos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019, p. 5), debe ser concebida como un proyecto en todos los ámbitos, que busca garantizar el derecho a la educación de todas las personas a lo largo de su vida, para ello, se deben generar condiciones de acceso y participación plena.

Para la UNESCO (2020) la inclusión entendida como proceso “contribuye a alcanzar el objetivo de inclusión social” (p. 10), y establece que no se trata solo de lograr un resultado final, sino de crear un sistema educativo que sea acogedor, receptivo y satisfactorio para todo el estudiantado, y menciona que definirla es complejo debido a la naturaleza divergente del concepto, es necesario encontrar un equilibrio entre la flexibilidad y la precisión en este.

Es el artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, por el cual se reconoce en 2006 el derecho a una educación inclusiva; más tarde en 2016, la Observación General número 4 de esta convención amplía el alcance de la inclusión a otros grupos que sufren exclusión; desafortunadamente, se expone que las personas con discapacidad tienen más probabilidad de quedar excluidos de la educación a temprana edad que aquellas que no las presentan y solamente “uno de cada cuatro países aproximadamente cuenta con programas de acción afirmativa para fomentar el acceso a la educación superior” (p. 18).

En México, para el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2017), el significado de la educación inclusiva es “que todos los niño/as y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio/escuela, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada” (párr. 2).

En el planteamiento de los desafíos para la educación inclusiva, se presentan algunos escenarios posibles para la educación, sin embargo, se argumenta que solo el escenario *reticular* puede ofrecer simultáneamente calidad educativa, sentido de pertenencia y cohesión a nivel macro social (Braslavsky y Cosse, 2006, pp. 70-72); Bellotti et al. (2005) proponen un programa con base en cuatro pilares fundamentales: alumno, familia, escuela y departamento de apoyo de educación especial, con recomendaciones como tomar en cuenta la particularidad de cada persona con SD para su inclusión educativa en la escuela regular. En cuanto a la evolución de la educación especial hacia la inclusión los principales retos pendientes son: garantía de la escolarización continuada en un modelo inclusivo; equilibrio de la escolarización en los distintos tipos de centro (públicos y privados); el diseño universal de los ajustes razonables y para el aprendizaje en general (Casanova Rodríguez, 2011, pp. 14-20).

La Secretaría de Educación Pública (2019) de México, establece en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva la importancia de adoptar una perspectiva inclusiva en el sistema educativo; lo que implica redefinir el rol de la escuela para aceptar a todos, independientemente de sus características, se basa en la igualdad, dignidad y derechos de todos, así como en el respeto a las diferencias: también, esta estrategia sugiere comprometerse con el éxito escolar, especialmente para aquellos en desventaja social, y combatir la discriminación, esto requiere transformar las políticas, culturas y prácticas educativas para lograr una verdadera educación inclusiva. En torno al nuevo enfoque educativo en el país denominado la Nueva Escuela Mexicana, la SEP establece que se busca garantizar una educación inclusiva que prioriza el desarrollo integral de todos los estudiantes, al facilitar su trayectoria educativa y fomentar su creatividad y pensamiento crítico, con la ubicación al centro de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (pp. 8-10).

Como ejemplo, se presenta el caso de éxito de Norberto Elizondo Chapa alumno que a los 10 años cursaba el segundo grado de primaria en una escuela de Apodaca, Nuevo León, y quien presentaba además de la condición del síndrome de Down, baja visión, sordera y problemas neuromotores; en este se concluye que, la inclusión educativa de alumnos con discapacidad requiere transformaciones significativas en las escuelas para garantizar su participación y éxito académico. El caso sobresale por la colaboración entre maestros y familia, al promover una respuesta educativa adecuada; por otra parte, se estableció una comunicación fluida entre el servicio de educación especial y los docentes, además, la comunidad educativa se comprometió a potenciar los aprendizajes de Norberto, con la adaptación de contenidos y actividades según sus intereses y necesidades, con evaluación continua para mejorar la práctica educativa (Rodríguez Nieto, 2010, pp. 23-28).

En torno a la educación superior, se presenta otro estudio de caso que, al igual que el presente pretende conocer el proceso de inclusión y la adaptación educativa de una joven con SD, Belisa Orcasitas Marulanda, quien cursó el segundo semestre del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil en la Universidad de La Guajira, donde se investigó su relación con el entorno social y su desempeño en el aprendizaje para identificar sus fortalezas y dificultades. La investigación destaca la ética y transparencia en el proceso de inclusión educativa de Belisa, desde su propuesta al Consejo de Facultad hasta la socialización con docentes y estudiantes, para posteriormente, legalizar los documentos para su admisión (Tijeras Carrasquilla et al., 2020, 65-67).

En otro estudio cualitativo (Hamill, 2005) se examina la experiencia universitaria de una persona con Síndrome de Down, Megan (seudónimo), mujer de 26 años, quien participó en cursos y actividades no académicas en un campus. Se destacan temas como el significado de la universidad, el desarrollo de amistades, la negociación del programa académico y los beneficios personales y profesionales, con un análisis detallado de dificultades y éxitos:

Megan y otros estudiantes con discapacidad cognitiva, como aquellos que han participado en programas similares en otras universidades, han comenzado a poner en tela de juicio el sistema de creencias establecido

de que para formar parte de una comunidad universitaria se requiere como prerrequisito al menos una habilidad cognitiva media (Deubner, 1993; Hall et al., 2000; como se citaron en Hamill, 2005, p. 92)

Es crucial brindar a estudiantes con discapacidad cognitiva la oportunidad de tener una experiencia universitaria, más allá de obtener calificaciones para la admisión. Las universidades deben encontrar formas creativas de inclusión para estudiantes “no tradicionales”, independientemente de su grado de participación en programas convencionales. Para ayudar a estudiantes con discapacidad cognitiva a alcanzar sus metas y “sueños” universitarios, es crucial identificar cursos y profesores receptivos, además de ajustar requisitos de ingreso y participación en el programa académico, así como una serie de modificaciones enlistadas en esa investigación (Hamill, 2005, pp. 92-93).

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación es diseñada con un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo, como un estudio de caso al considerarse con las características de especificidad, complejidad y que funciona como sistema, además de ser único (Stake, 1999, p. 15-16); este trabajo se realiza como requisito para obtener el grado de licenciatura en Educación Preescolar en la modalidad de tesis, que en este momento se presenta parcialmente, el cual deberá ser concluido y sustentado al finalizar el ciclo escolar en junio de 2024, con el objetivo general de comprender como ha sido posible la inclusión educativa de la estudiante con trisomía 21 hasta cursar la Educación Normal.

Se utiliza un muestreo de casos importantes para el problema analizado y de conveniencia (Hernández Sampieri et al. 2014, pp. 387-391), conformado por 15 individuos que participaron en la inclusión de la alumna en alguno de los niveles educativos, entre los que se encuentran directivos, docentes frente a grupo, de educación especial, y tutores de prácticas profesionales, a quienes se les realizan entrevistas semiestructuradas por medio de guiones con preguntas abiertas y adecuados a cada nivel educativo en que se atendió a la estudiante con SD, un total de seis instrumentos para cada uno de ellos: educación básica (preescolar, primaria y secundaria), media superior, superior y especial.

Cada guion contiene un apartado de datos generales y otro con un total de 22 preguntas que dirigen las entrevistas, entre los cuales se cuestiona acerca de: la experiencia docente en general, en el aula y en el apoyo brindado por la educación especial, el grado de aprendizaje obtenido, tipos de apoyos y áreas de oportunidad para la inclusión, características de la estudiante para la inclusión, estrategias para promover el aprendizaje y la participación, valoración de la trayectoria de la estudiante en el nivel educativo atendido, aspectos que garantizaron el éxito, formación profesional determinante, colaboración entre actores educativos, ajustes al sistema educativo, papel de los medios de comunicación, además de recomendaciones y opiniones personales acerca de la educación inclusiva.

Como principales supuestos en respuesta a la interrogante central del estudio se consideran la colaboración efectiva de los participantes en la trayectoria escolar, su intención de hacer una diferencia en el sistema educativo y aceptar el reto que implicaba la inclusión en cada uno de las etapas de formación de Brely, la actualización que, de forma individual y por iniciativa personal, llevaron a cabo algunos de los docentes, así como características de su personalidad y valores éticos adquiridos que les permitieron llevar a cabo la empresa; otras posibles causas para que se desarrolle la inclusión educativa, aunque de carácter externo al sistema educativo, fue el acompañamiento familiar que junto con docentes y compañeros de clase ofrecieron la atención requerida en el momento.

CONCLUSIONES

Así como en los casos presentados de Belisa y de Megan (Hamill, 2005; Tijeras Carrasquilla et al., 2020) y los demás mencionados al inicio de este documento, en el de Brely se muestran hasta el momento características y condiciones que predicen será completamente exitoso al culminar los estudios de licenciatura; las fuentes revisadas destacan como algunas de esas características los docentes y su formación profesional, el apoyo de las familias, las leyes promulgadas por los diferentes Gobiernos y los mecanismos para asegurar su aplicación, la disposición de las instituciones a la inclusión plena de alumnos con SD o alguna otra discapacidad intelectual, la ayuda brindada por los subsistemas de apoyo a la educación regular, la comunicación entre los actores educativos, así como las características propias de la personalidad y capacidades de los estudiantes con SD.

Hasta el momento en el caso estudiado, además de la perseverancia y resiliencia que caracteriza a la personalidad de Brely, así como el apoyo familiar que ha recibido desde sus primeros años, de forma experiencial se pueden destacar factores en el ámbito educativo como la dedicación y esmero con que muchos de sus profesores han desarrollado la tarea profesional que la inclusión educativa requiere, tanto quienes han estado a cargo en sus grupos regulares como docentes de educación especial, todos ellos parte fundamental de este estudio de los cuales se obtendrá información en extremo valiosa para describir las condiciones que permitan replicar el éxito obtenido y atacar las áreas de oportunidad; así también, las estrategias para promover el aprendizaje y la participación son fundamentales para el tránsito por cada uno de los niveles educativo, ¿cuáles y cómo se han llevado a cabo?, así como otros aspectos que han garantizado la inclusión, son parte del nuevo conocimiento que se obtendrá al finalizar este trabajo.

Del análisis riguroso de la información obtenida en las entrevistas realizadas a los diferentes participantes, la adecuada codificación y la construcción de relaciones con base en la metodología establecida para los estudios de corte cualitativo, dependerá el hecho de que la tesis sea culminada satisfactoriamente con la discusión requerida y las conclusiones pertinentes. Es de gran importancia para la estudiante investigadora, la adquisición de múltiples experiencias y habilidades en el campo la investigación cualitativa, pero, sobre todo llevar a efecto una innovación metodológica, al ser la trayectoria escolar propia el objeto de estudio para conocer más sobre las implicaciones de la condición del SD para su formación profesional e inclusión educativa en el contexto establecido.

Además, con el desarrollo de este proceso se promoverá en todos los agentes involucrados, la intención de brindar oportunidades a personas con discapacidad y a quienes les rodean; este estudio de caso con seguridad será destacado para la ciencia y la educación porque son pocos los que brindan seguimiento a sujetos con SD en la edad adulta y productiva, o solamente se citan los logros, pero son escasos en donde se conocen sus trayectorias o lo que llevaron a cabo para llegar a situaciones satisfactorias y de éxito.

Finalmente, la relevancia de esta investigación se deberá al conocimiento generado cuando se expongan resultados y conclusiones, lo que constituye un apoyo para ayudar a otros estudiantes con trisomía 21, sus familias y educadores, además de considerarse este, un caso único en el estado de Coahuila, fuera de lo común en el resto del país y la mayoría del mundo; es la divulgación de diversos casos lo que ha abierto camino para las personas con SD, a pesar de las difíciles experiencias que se enfrentan debido a la falta de disposición de los sistemas educativos hacia la inclusión plena, así también, el conocimiento de diversas metodologías y estrategias que conllevan a una verdadera educación inclusiva ayudará en gran medida a este fin.

REFERENCIAS

- Belloti, A. L., Caffarato, A., Filippa, S., Gil, M. A. y Sarmiento, G. (2005). *La integración escolar de niños con Síndrome de Down, un camino hacia la escuela inclusiva. Un programa de trabajo posible en la argentina de hoy*. Editorial Brujas.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Los logros académicos, el futuro laboral y la equidad educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), 58-83. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10080>
- Casanova Rodríguez, M. A. (Noviembre de 2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes*, (18). pp. 8-24. <https://autismomadrid.es/wp-content/uploads/2011/11/revista18-11.pdf>
- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. (s. f.). *Información sobre el síndrome de Down. Defectos de nacimiento*. Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. CDC 24/7: Salvamos vidas. Protegemos a la gente. <https://www.cdc.gov/ncbddd/Spanish/birthdefects/DownSyndrome.html>
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (25 de enero de 2017). *¿Qué es el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa?* Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conadis/es/articulos/que-es-el-programa-para-la-inclusion-y-la-equidad-educativa#acciones>
- De Graaf, G., Buckley, F. y Skotko, B. (9 de noviembre de 2022). *People living with Down syndrome in the USA: births and population*. <https://go.downsyndromepopulation.org/usa-factsheet>
- Gobierno de México. (21 de marzo de 2020). *Día Mundial del Síndrome de Down*. Sistema Nacional DIF. Documentos. <https://www.gob.mx/difnacional/documentos/dia-mundial-del-sindrome-de-down-238643#:~:text=A%20nivel%20mundial%2C%20se%20estima,total%20con%20s%C3%ADndrome%20de%20Down>
- Gómez Vizcaíno, M. D. R. y Criado Sualdea, F. J. (2012). Capítulo 8. Aspectos prácticos de la intervención logopédica en personas con síndrome de Down. En R. B. Santiago Pardo, N. Jimeno Bulnes & N. García Atarés, *Los logopedas hablan* (pp. 99-123). Nau L libros.
- Hamil, L. B. (2005). Ir a la universidad: experiencias de una joven con síndrome de Down. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 36(215), pp. 74-95. <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART8338/experiencias2.pdf>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.
- Naciones Unidas. (s. f.) *Día Mundial del Síndrome de Down*. 21 de marzo. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/observances/down-syndrome-day>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Foro Internacional sobre equidad e inclusión en la educación. Todas y todos los estudiantes cuentan*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción*. UNESCO.
- Rodríguez Nieto, O. L. (2010). Camino a la educación sin discriminación. En Secretaría de Educación Pública, *Experiencias Exitosas de Integración Educativa. Tercera y Cuarta convocatorias 2007/2008* (pp. 23-28). SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Acuerdo Educativo Nacional. SEP.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S. L.
- Tijeras Carrasquilla, D., Torres Durán, I. Peralta Medina, M. y Parra Corredor, M. E. (2020). *Inclusión Educativa en la Educación Superior de Personas con Discapacidad Intelectual. Un estudio de caso para reflexionar*. Editorial Gente Nueva.

Factores que generan exclusión en las y los estudiantes de educación superior. Desafíos institucionales

Imelda Denisse Avilés Domínguez

Perla Meléndez Grijalva

Oscar Manuel Gill Langarica

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

RESUMEN

El presente estudio se desarrolla en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Chihuahua, con los estudiantes que cursan los programas de licenciatura: Licenciatura en Intervención Educativa y Licenciatura en pedagogía.

Los temas que se definen en este estudio son complejos y multidimensionales, han sido estudiados desde el enfoque de distintas disciplinas, esto conlleva la revisión de las condiciones actuales de la comunidad estudiantil que se atiende desde diversas dimensiones, como la docencia, el apoyo institucional, las condiciones sociales y culturales.

Las perspectivas que se subrayan recuperan la relevancia de los entornos personales de los estudiantes, así como las sociales y escolares, sumamos a esto las condiciones institucionales que se ofrece a la comunidad como plataforma de cambio y de equidad social.

Los estudiantes universitarios inmersos en el contexto actual demandan condiciones dignas, políticas y normativas básicas que den acceso y permanencia para asegurar su trayectoria con participación y calidad. De ahí que emane la necesidad de promover políticas inclusivas con enfoque intercultural en la organización institucional.

PALABRAS CLAVES: Políticas inclusivas, enfoque intercultural, educación superior

INTRODUCCIÓN

Como marco referencial en este estudio, se recuperan algunos antecedentes políticos, sociales y culturales. En 1994 surge la Declaración de Salamanca, con un marco de acción en pro de la educación de calidad e inclusiva para la atención a la pluralidad de estudiantes, en especial para las personas con alguna discapacidad, ante la óptica de la UNESCO, esta acción abre un espacio para la transformación y la prosperidad con una visión que permita el desarrollo de los sujetos, con decisiones saludables y con visión de un mundo más justo e incluyente, un espacio seguro para todas las personas, a esto le atribuye el término "Educación para Todos".

Boot y Ainscow (2000) presentan el *Index for Inclusion*, que ha sido un recurso en las instituciones educativas para evaluar y reflexionar sobre su actuación a fin de promover prácticas que se dirigen a la inclusión. Este instrumento se emplea como una guía en el camino de la inclusión educativa para identificar las áreas de oportunidad a fin de mejorar sus políticas, prácticas y cultura inclusiva y garantizar la mejora escolar.

El *Index* propone la participación de la comunidad educativa para identificar las barreras en el aprendizaje y la participación en la atención a la diversidad, este enfoque promueve ideas desde un enfoque inclusivo para el desarrollo de la comunidad con fines orientativos para dar respuesta a las necesidades de atención a la pluralidad.

De acuerdo a datos del INEGI (2024) la población en México tiene una escolaridad de 9.7 grados, esto es equivalente a secundaria completa y en algunos casos media superior incompleto, estas cifras pueden presentar variaciones de acuerdo a las diferencias en el estado, sobre todo si hablamos de zonas no urbanas que es donde se acentúan las diferencias, el acceso a un grado de educación superior.

La brecha de desigualdad se atiende a través de diversos programas compensatorios y algunas reformas que aseguran la permanencia y la calidad educativa.

Los espacios de educación superior se han subyugado a un sinnúmero de conocimientos de occidente, esto conlleva una notable reproducción de la desigualdad social, esta visión trae al presente diversas posturas de una decolonialidad que permita al reconocimiento de diversos valores y saberes subalternos. El proyecto de decolonialidad demanda la observación de las acciones de agentes políticos para la nación, demanda la visibilización de la multitud y hace frente al estado moderno, al capitalismo y la colonialidad misma. Esta reflexión del ser y del saber que surge como un asunto de discusión intelectual hace remitirnos al concepto de Mignolo (2000) en el cual se reflexiona sobre como la colonialidad reproduce las desigualdades, que no reconoce las diversas formas del ser, evidentemente esto ha permeado a la educación y en este caso a la exclusión en la educación superior.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este estudio surge partir de la interacción con la diversidad en el nivel superior, una idea primordial es identificar las brechas de exclusión en los estudiantes que cursan un programa de licenciatura. El conocimiento que emerge, a partir de cuestionar algunos dispositivos, ideologías y su influencia en los entornos universitarios permitirá reconocer la multiplicidad en la universidad y el fenómeno relacional de la inclusión desde una mirada compleja.

Es posible identificar el cómo reconozco determinadas existencias y el poder del pensamiento social que promueve o limita la participación a través de mecanismos impuestos en los procesos educativos. Esta desfiguración puede en lo posterior efectuar cambios desde los contenidos mentales y su apreciación ante la diversidad.

La idealización y tergiversación de la educación ha propuesto imágenes en la vida universitaria que se constituye en apariencias y formas que los estudiantes han incorporado desde su construcción de la educación superior.

Este trabajo de investigación busca conocer aquellos factores que generan exclusión en los jóvenes universitarios a partir de factores sociales, culturales personales y académicos.

Esta experiencia investigativa identifica algunos factores que generan exclusión en algunos estudiantes universitarios, como bien se mencionó en otro apartado, la exclusión atiende a múltiples factores, sin embargo, genera que exista inequidad en la calidad educativa y en la permanencia de los universitarios. Las instituciones promueven espacios dialógicos y de propuesta para enfrentar las barreras, sin embargo, se han identificado algunos indicadores que visibilizan la desigualdad y desembocan en apatía y bajo aprovechamiento escolar.

Para la identificación de estos elementos, de inicio, se aplicó un cuestionario a todos los estudiantes de nivel licenciatura para explorar algunos factores personales, sociales políticos, económicos y emocionales.

Posterior a la aplicación del cuestionario se identificaron dificultades que emanan de:

- Factores económicos: los estudiantes indican que los recursos no son suficientes para solventar el gasto personal y educativo.
- Discapacidad: existen barreras que surgen por su condición de discapacidad en diversos semestres.
- Etnia: los estudiantes indican que han enfrentado diversas barreras por elementos culturales, sobre todo porque su lengua materna no es el español.
- Emocionales: un dato que surge es que al menos en un grupo, más del 50% de los estudiantes han intentado suicidarse.

Las barreras a las que se enfrenta se presentan en diversos escenarios, no solo en el contexto institucional, sin embargo, los posiciona en una situación de vulnerabilidad y desemboca en su desarrollo personal y profesional.

Durante la aplicación del instrumento, los estudiantes solicitaron apoyo para enfrentar las diversas problemáticas, situación que fue significativa pues subraya la necesidad de mirar las condiciones de exclusión y promover el diseño de estrategias que atiendan las necesidades. Las barreras a las que se enfrentan son sistémicas, sin embargo, es necesario profundizar aún más en la pluralidad y las particulares necesidades que indican.

ANÁLISIS DE LOS MODELOS DE LA DISCAPACIDAD

Para el año 2023, según la Organización Mundial de la Salud (OMS) las personas que vivían con una discapacidad representaban aproximadamente el 16 % de la población mundial y en México, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) de los aproximadamente 130 millones de personas que habitan el país, el 6.8 % reportó tener una discapacidad, es decir, 8.9 millones de personas, entre los cuales, se destaca que, el 10.4 % oscila entre los 15 a 29 años de edad los cuales deberían estar en los sistemas de educación media superior y superior o universitaria.

Para comprender el proceso evolutivo del concepto de discapacidad, es necesario analizar los aportes teóricos de Palacios (2008) quien estudia y analiza la discapacidad a partir de 3 modelos distintos: prescindencia o religioso; rehabilitador o científico y social, al que llamaremos emergente o diferenciador (basándonos en el respeto a la diferencia entre todas las personas con o sin discapacidad).

El Modelo de prescindencia, para Palacios (2008) es aquel en el que se “prescinde de la vida de las personas con discapacidad” y estipula dos características básicas: la justificación religiosa de la discapacidad y la creencia de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad.

En primer lugar, entonces, se asume que las causas que dan origen a la discapacidad son religiosas: un castigo de los dioses por un pecado cometido generalmente por los padres de la persona con discapacidad, o una advertencia de los dioses acerca de que la alianza se encuentra rota y que se avecina una catástrofe. En cuanto al segundo presupuesto,

se parte de la idea de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad, que es un ser improductivo y además una carga que deberá ser arrastrada, ya sea por los padres o por la misma comunidad.

Dentro de este modelo se identifican dos sub modelos: el eugenésico y el de marginación. En el primero, la vida de una persona con discapacidad no merece ser vivida, todo infante con una discapacidad funcional congénita era sometido al infanticidio; en el segundo, la exclusión es su principal elemento, subestimando a las personas con discapacidad y considerándolas como objeto de compasión o rechazarlas por temor a un posible maleficio o advertencia de un peligro inminente.

El Modelo rehabilitador tiene como premisa principal evidenciar que la discapacidad no tiene nada que ver con lo divino o religioso, sino que, según Palacios (2008) tiene que ver con elementos científicos aludiendo a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad. La persona discapacitada no se considera inútil, sino que puede aportar algo a la sociedad a partir de procesos de rehabilitación y normalización, es decir, puede ser rentable a la comunidad.

Bajo las premisas de este modelo el individuo discapacitado tiene la posibilidad de adentrarse en ámbitos laborales, sociales, educativos, siempre y cuando haya sido rehabilitado o las funciones que ejerza le sirvan para el proceso de rehabilitación fisiológica.

El Modelo social rechaza enérgicamente los modelos de *prescindencia* y *rehabilitador* ya que la discapacidad nada tiene que ver con aspectos religiosos y cientificistas sino sociales, haciendo referencia a la manera en que se encuentra diseñada y estructurada la sociedad ya que esta no presta los servicios apropiados y adecuados para que se cubran las necesidades de las personas discapacitadas en el orden social. Bajo este modelo las personas con discapacidad tienen los mismos derechos humanos y pueden incorporarse a cualquier ámbito de la vida: educación, política, laboral, social, etc.

Referenciando dichos modelos (de prescindencia, de rehabilitación y social) la discapacidad se define de las siguientes formas:

- En el modelo de prescindencia la discapacidad se entiende como deformidad, defectuoso o anormal, es decir, una persona que no es normal y que cuenta con una deformidad lo que le dificulta su integración a la comunidad.
- En el modelo rehabilitador, son varias las definiciones de discapacidad. Según la OMS esta es cualquier restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano. Cruz y Casillas (2017) citando a Oliver (1998) mencionan que la discapacidad es una anormalidad médica o fisiológica.
- En el modelo social la discapacidad se conceptualiza, según Palacios (2008) como la desventaja o restricción de actividad, causada por la sociedad contemporánea que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes.

LA DISCAPACIDAD EN LA UPNECH

La Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) propone un modelo educativo que la coloque en la vanguardia en el proceso de formación de profesionales de la educación a partir de la implementación de programas académicos encaminados a nivelar profesionales para desempeñar la actividad docente en los distintos tipos y niveles del Sistema Educativo Nacional, en áreas como educación preescolar, primaria, secundaria, media superior, educación especial y en educación física, impulsados a través de la generación de ambientes de aprendizaje pertinentes y de la reflexión y el análisis de la propia práctica en contextos concretos. El propósito es que los egresados logren transformar desde el ámbito educativo, aspectos relacionados con el entorno político, económico, cultural y social. Todo ello a partir de un sentido humanista buscando educar para transformar.

Dentro de los programas de educación superior la UPNECH implementa una Licenciatura en Intervención Educativa enfocada principalmente en la generación de proyectos de intervención educativa basándose en la detección y diagnóstico de las necesidades educativas imperantes en distintos entornos educativos. Dichas necesidades educativas vinculadas a la discapacidad y problemas académicos derivados del bajo rendimiento y atraso escolar. Los egresados de dicho programa educativo desempeñan generalmente funciones de docencia en educación preescolar, primaria y en educación especial.

Cabe resaltar que los estudiantes de la UPNECH que tradicionalmente estudiaban dicho programa educativo eran jóvenes sin ningún tipo de discapacidad y la infraestructura educativa estaba de acorde a las características de ese tipo de estudiantes. En el último quinquenio y derivado del impulso educativo promovido por los Derechos Humanos, jóvenes con discapacidad fueron aceptados para estudiar la LIE por lo que fue necesario la adaptación de la

infraestructura educativa, así como la actualización de atención docente al tener cursos de lengua de señas mexicana para personas sordas. Las personas discapacitadas son de diferente índole, tales como: sordo-muda, discapacidad intelectual, discapacidad motriz, TDA, TDAH, Asperger, así como personas ciegas o con déficit visual.

Son diversos los elementos que deben considerarse para que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación de calidad, entre estos aspectos se encuentra la infraestructura física, los recursos de apoyo y clima escolar los cuales se desarrollan a continuación.

Por infraestructura física para personas con discapacidad, se entiende, según la Universidad Politécnica de Tulancingo (2021) como la condición de acceso que presta la arquitectura urbanística y arquitectónica para facilitar la movilidad y el desplazamiento autónomo de la persona con discapacidad, propiciando su integración y la equiparación de oportunidades para el desarrollo de sus actividades cotidianas, en condiciones de seguridad (p. 7).

Esto es de suma importancia ya que se debe de crear infraestructura con una perspectiva inclusiva y humanista en donde todos puedan ejercer sus derechos humanos y el de recibir una educación de calidad. Aun, sin embargo, Herrera (2022) menciona que se puede hacer notar que, en su mayoría, los espacios escolares en educación superior, son inaccesibles para los alumnos, especialmente para aquellos que cuentan con una discapacidad. Ante ello es necesario una planeación, proyección, estructuración, rehabilitación asimismo la conservación de las instalaciones facilitará el desenvolvimiento de cualquier usuario teniendo como base la inclusividad (Solorzano, 2013).

En cuanto a los materiales de apoyo o didácticos, Balseca et al. (2021) coinciden con Moreira (2018), cuando indica, que un recurso didáctico es como un objeto físico que vincula información codificada mediante formas y sistemas de símbolos que proporcionan al sujeto una determinada experiencia de aprendizaje. Es decir, la información fue codificada para generar un mayor impacto visual en el estudiante.

Navarro et al. (2022) mencionan que se implementan diferentes metodologías y prácticas innovadoras, con sus propios recursos y materiales didácticos, con la finalidad de superar las barreras y obstáculos que impiden la plena inclusión y con ellas atacar la discriminación. No obstante, Parrado et al. (2020) consideran que la mayor parte de estas prácticas están centradas en la inclusión y en la diversidad de origen étnico de los estudiantes, así como para atender las necesidades específicas relacionadas con problemas neurológicos o motores, sin considerar por lo tanto a estudiantes con sordera, debilidad visual, TDA, TDAH, asperger, entre otros.

En referencia al concepto y definición de clima escolar, no existe un consenso generalizado sobre la definición y concepto de este, si se pueden establecer algunos elementos que lo conforman, Hamodi y Viego (2024) reconocen que el clima escolar debe considerar el entorno de aprendizaje saludable, el cual debe motivar y fomentar actividades de enseñanza y aprendizaje efectivas; también, debe aumentar la satisfacción laboral de los docentes; y, por último, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

El clima escolar debe por lo tanto facilitar la inclusión efectiva de los estudiantes con alguna discapacidad. Dicho clima debe ser positivo desde el actuar de los compañeros de grupo escolar, los docentes, los recursos didácticos empleados, así como las prácticas y estrategias que se empleen en los procesos de enseñanza aprendizaje.

MÉTODO DEL ESTUDIO

El presente es un estudio descriptivo, el cual consiste en describir las características de un fenómeno determinado (Tamayo y Tamayo, 2004), mediante criterios sistemáticos y previamente identificados a través de la literatura (Guevara Alban et al., 2020), tal es el caso de este planteamiento, que busca describir las condiciones institucionales de una universidad pública formadora de profesionales de la educación para la atención de estudiantes con discapacidad.

Sobre las técnicas e instrumentos, se utilizó una encuesta que recupera la valoración que hace el estudiantado respecto a las variables Infraestructura escolar, Recursos, Material de Apoyo y Clima escolar. Para su construcción, se utilizó la literatura que proponen Herrera (2022), Solorzano (2013), Balseca et al. (2021), Navarro et al. (2022), Parrado et al. (2020), Hamodi y Viego (2024) y se sometió a validez de contenido por tres docentes especializados en temas de discapacidad e inclusión educativa, mediante el Coeficiente de Kappa para determinar el nivel de consenso, el cual resultó de 0.8, lo que significa que el grado de acuerdo es bueno.

Para la selección de participantes, se aplicó al total de estudiantes de las Licenciaturas en Intervención Educativa y Pedagogía, siendo un total de 341, de los cuales 7 presentaban algún tipo de discapacidad. Los criterios de inclusión fueron cursar al momento del estudio, alguna de las dos licenciaturas ofertadas por la universidad y estar de acuerdo con el recabo de información.

Para su aplicación, se solicitó el permiso de las autoridades educativas, a quienes se les informó sobre el propósito del estudio y sus fines meramente académicos. Después se pasó a las aulas y se invitó a los estudiantes, explicándoles el

propósito e intensidad de la investigación y asegurándoles la confidencialidad de los datos. Los estudiantes en su totalidad aceptaron participar. Se aplicó la encuesta en físico y se transcribieron los resultados a un documento Excel para el posterior análisis de resultados.

El tratamiento estadístico de la información se realizó en el mismo programa Excel, obteniendo las frecuencias, medias y modas de los datos.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Este apartado presenta la descripción general de los datos que atienden el objetivo de esta investigación “Identificar en los entornos de los estudiantes universitarios de la UPNECH, aquellos dispositivos que promueven la exclusión en las y los estudiantes de Licenciatura”.

La educación superior se ha concebido como un espacio que promueve la movilidad social, sin embargo, se hace frente una serie de elementos que llevan a la exclusión del estudiantado, por mencionar algunos se identifica la selección para ingreso, los trámites y servicios limitados, bajo acceso a becas y apoyos asistenciales.

En este sentido, los estudiantes indican que un 45% tiene un empleo para solventar los gastos universitarios, el resto tiene el apoyo de la familia o de la pareja para cubrir estas necesidades.

A partir de las contribuciones de la teoría crítica, los desafíos instituciones permanecen, las instituciones educativas de nivel superior no son neutrales, sino que reproducen algunas jerarquías preexistentes, esto limita la participación, el 86% de los estudiantes mencionan que las instalaciones de la institución no son adecuadas para la atención a la diversidad funcional.

Con respecto a la particularización en la atención docente, aun no se aprecian grandes adecuaciones a los contenidos para el acceso pleno a los aprendizajes. La carencia de recursos y la no adaptación a las políticas de admisión, así como a los planes de estudio margina algunas poblaciones vulnerables.

Hablar de inclusión en nivel superior no solo implica el acceso o el diseño de políticas inclusivas, es necesario asegurar la permanencia de los estudiantes, la promoción de conductas para una cultura inclusiva en la comunidad universitaria, sin una sucesión a normas hegemónicas que configuran relaciones.

De acuerdo a Vadillo (2017) es necesario trascender a las reformas superficiales y atienden a una visión integradora que transforme los espacios para dar respuesta a todos los estudiantes, un dato interesante que manifestaron los participantes es que en un 40% no se sienten motivados para asistir a clase y participar activamente, la visión reduccionista y tradicionalista de la vida universitaria no ha alcanzado a los intereses de los estudiantes para abatir las diferencias generacionales.

Para redondear algunas ideas sobre los resultados se puede apreciar que la exclusión en nivel superior es multifacético, brindar atención a esta situación demanda su abordaje desde una visión integral, desde la suma de diversas instancias para realizar modificaciones tanto a los elementos metodológicos como políticos, desde una postura de inclusión se puede revisar el fenómeno con un compromiso y mirada hacia la equidad y la transformación, en términos de justicia social y una ideología emancipadora.

REFERENCIAS

- Balseca-Manzano J. M., Pérez B. O., Mena-Hernández L. R. y Ayavaca-Vallejo B. L. (2021) Multimedia: recurso didáctico para educación especial. *Encuetros*, 19(1), 171-188. <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i01.2274>
- Booth, T. y Ainscow. M. (2000) *Index for inclusion*. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002) ISBN: 956-8302-21-2
- Brogna, P. (2009). *Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes*. En Patricia Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 157-187). Fondo de Cultura Económica.
- Brogna, P. y Rosales, D. (2014). *Diagnóstico sobre el estado que guarda la temática de la discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México desde la perspectiva de los derechos humanos*. México. Programa Universitario de Derechos Humanos-UNAM.
- Cruz V, R. y Casillas A, M. Á. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la educación superior*, 46(181), 37-53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>

- Guevara Alban, G., Verdesoto Arguello, A., y Castro Molina, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), <https://doi.org/163-173>. 10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173
- Hamodi Galán, C. y Viego, V. (2024). El clima escolar: cómo medirlo y su asociación con el tipo de escuela, los recursos humanos y el desempeño académico. *Estudios sobre Educación*, 47, 59-81. DOI. DOI. <https://doi.org/10.15581/004.47.003>
- Herrera García, D. (2022). *Movilidad inclusiva en instituciones de educación superior*. Universidad Iberoamericana <http://repositorio.iberopuebla.mx>.
- INEGI (2024). *Programas*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ce/2024/>
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Navarro Sánchez, S., Ángel San Martín, A. y Peirats Chacón, J. (2022) Análisis de materiales didácticos en aulas con discapacidad auditiva. estudio de un caso. *Contextos Educativos*, 30(2022), 285-301. <http://doi.org/10.18172/con.5101>
- OMS (2023). Discapacidad. <https://www.who.int/es/>.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Cinca
- Parrado Merino, M. G., Nielsen-Rodríguez, A. y Romance García, Á. R. (2020). Evaluación de la coordinación motora en alumnado de Educación Infantil: el Trastorno de Coordinación Motora. *Sportis*, 6(3), 503-516. <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.3.6265>
- Solorzano, M. (2013). *Espacios accesibles en la escuela inclusiva*.
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Limusa. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n1/a06v17n1.pdf>
- UPT (2021). *Programa de Infraestructura para la Inclusión Social*. Universidad Politécnica de Tulancingo. https://www.upt.edu.mx/Contenido/Certificaciones/pdf/Accesibilidad/pdf_Programa_Infraestructura_Inclusion_Social_UPT.pdf

La accesibilidad e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el CICS UST: Experiencias y percepciones

Guadalupe Méndez Soriano

Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 16 Hidalgo, Instituto Politécnico Nacional

Cecilia Irene Anaya González

Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás (CICS UST) Instituto Politécnico Nacional

Mónica Serrano Trejo

Instituto Milenio para el Cuidado (MICARE)

RESUMEN

El presente estudio exploró las percepciones y experiencias de estudiantes y exalumnas/os con discapacidad relacionadas con la accesibilidad y la inclusión educativa durante su trayectoria en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás del IPN. La investigación es de corte cualitativo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a cinco participantes, tres estudiantes actuales y dos exalumnos, con diferente tipo de discapacidad. Se encontró que, si bien la mayoría ha experimentado inclusión y acceso al centro, también han enfrentado barreras significativas. Los resultados revelan que el estudiantado con discapacidad ha sido objeto de discriminación por parte de sus compañeras/os, quienes en ocasiones les excluyen de actividades grupales. Asimismo, aunque el centro cuenta con infraestructura adaptada (rampas y elevador), estas presentan deficiencias que limitan su accesibilidad completa. En cuanto al personal docente, se percibe una falta de capacitación específica en inclusión, lo que se manifiesta en actitudes sobreprotectoras o en dificultades para identificar los requerimientos individuales de los estudiantes con discapacidad. Estos hallazgos subrayan la necesidad de implementar estrategias más efectivas para promover la inclusión educativa en el centro, tales como capacitaciones docentes, sensibilización de la comunidad estudiantil y mejoras en la infraestructura.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, accesibilidad, discriminación, discapacidad, educación superior

INTRODUCCIÓN

La inclusión, como política y objetivo en la educación, tiene varias décadas de ser discutida, anhelada, planeada y acordada, tanto en los marcos internacionales como en los nacionales. El artículo 3ro de la Constitución Mexicana plantea la gratuidad de la educación para todos los niveles, y el derecho de todas las personas nacidas en este territorio a acceder a ella. Eso lleva como reto alcanzar lo que se ha denominado la universalidad de la educación que, a la fecha, no se ha logrado (Zavala, 2018).

La universalidad de la educación, sin embargo, al ser una meta planteada en los diferentes Planes Nacionales de Desarrollo desde hace al menos dos décadas, junto con otros acuerdos a los que el estado Mexicano se ha suscrito (Domínguez, 2016; UNESCO, 1994; Zavala, 2018), ha traído la incorporación de personas de diversas condiciones, circunstancias, marcos culturales, necesidades educativas, razas, sexos, géneros, clases, etc. lo que ha representado (y lo sigue siendo) un reto para garantizar una estancia satisfactoria, que promueva el bienestar integral, la calidad de la formación, el desarrollo personal, social y comunitario de todas las personas (Domínguez, 2016).

La inclusión de esa diversidad humana sigue siendo uno de los temas con mayores pendientes en el ámbito universitario a pesar de todos los acuerdos y discursos relacionados con ello. Bravo (2019), señala que el término diversidad está ligado, mentalmente, a una condición negativa de las personas. Socialmente, se utiliza para representar una visión fragmentada de la realidad en la que se engloba a personas con discapacidad, de diferente preferencia sexual, clase económica, etnia, etc., lo que trae consigo un conjunto de estereotipos y prejuicios. La diversidad se puede ver desde dos enfoques, por un lado, el aspecto positivo de los individuos, donde se rescatan aspectos singulares que los caracterizan como el color de cabello, la inteligencia, etc., y por otro, las diferencias que el contexto establece y plantea como barreras y que marcan al individuo, como lo es una discapacidad. Torres (citado en Bausela, 2002), manifiesta que la diversidad “apunta a las desigualdades, en relación con las condiciones que ofrece el contexto para que una persona acceda en igualdad de oportunidades, a los derechos que se contemplan en las políticas nacionales (p. 1)”.

De todas las condiciones humanas que evidencian la diversidad, la de vivir con una discapacidad, en especial física, ha sido la que mayor atención y alcances ha tenido en temas de accesibilidad e inclusión, al menos a nivel de normatividades e infraestructura en las universidades. La inclusión de personas con discapacidad tomó auge a partir de la discusión internacional en las conferencias mundiales de Educación para Todos de Jomtien, y sobre las

Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (UNESCO, 1994). México ha participado y firmado acuerdos internacionales al respecto en las diferentes convenciones realizadas para tal fin. México participó en el año 2006 en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, convocada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que fue ratificada en el año 2008 durante el marco de la Segunda Reunión Binacional México-España sobre los Derechos de las Personas Discapacitadas en las Universidades, en dicho foro en el que se firmó la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades (2008). Dicha declaración considera como impostergable la necesidad de que las universidades garanticen la igualdad de oportunidades para quienes viven con una discapacidad y eviten cualquier tipo de discriminación (Pérez Casto, 2016).

Lo anterior es significativo dado que, según el INEGI (2023), el 16.5% de la población del país vive con algún tipo de discapacidad, limitación o condición mental. Esto es, en cantidades netas, 20 millones 838 mil 108 personas. Si nos centramos en los rangos de edad en que frecuentemente se encuentran quienes cursan el nivel superior, tendríamos que 1 millón 750 mil 861 personas entre los 20 y 29 años viven con algún tipo de discapacidad, limitación o condición mental, y de éstos, el 47.86% son hombres y el 52.14% son mujeres.

En la Encuesta Nacional de Discriminación realizada en 2022, el 33.8% de la población de 12 años y más con discapacidad mencionó haber sido discriminada en el último año y el 33.5% piensa que sus derechos humanos se respetan poco (INEGI, 2023).

Estos datos nos llevan a plantear la necesidad de analizar de qué manera la comunidad estudiantil con discapacidad del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás (CICS UST), y del IPN en general, se ha sentido negada en su derecho a la educación y, por lo tanto, de qué manera se ha avanzado en los compromisos sobre accesibilidad e inclusión educativa en la educación superior. Es en ese sentido que planteamos esta investigación.

La inclusión educativa en México se ha llevado a las aulas principalmente en el nivel básico. En el nivel superior en nuestro país comenzó a tomar relevancia a partir de la primera década del siglo XXI. Pérez-Castro (2016), identificó que algunas universidades han venido implementando medidas para atender las necesidades de este sector de la población, aunque no siempre las han logrado integrar como parte de una política institucional. En ese sentido, es necesario indicar que la inclusión, es un proceso que requiere ser atendido para cada escenario y en cada momento específico, que requiere acciones concretas y que no basta con declarar ni nombrarla en las normatividades de las Instituciones de Educación Superior (IES) para que se haga realidad y logre sus objetivos.

Paz-Maldonado (2020), encontró que la mayoría de los estudios se han realizado en España y una menor cantidad en Chile. También identificó que las barreras que enfrentan las instituciones están relacionadas con el predominio de un paradigma centrado en el déficit, la falta de protocolos, la carencia de competencias docentes y un acceso universal arquitectónico limitado.

En otros estudios que analizan la percepción del estudiantado y el profesorado respecto a política y/o acciones de inclusión, se observaron diferentes tipos de barreras que van desde las estructurales, que tienen que ver no solo con estructuras físicas sino culturales, y las actitudinales por parte de pares, personal administrativo y docentes ante el hecho mismo de la inclusión. También, se ha identificado la falta de información y formación sobre las diversidades en general, pero la discapacidad en particular es una de las principales fuentes de discriminación (Bell, 2020; Pérez-Castro, 2019).

En cuanto a los facilitadores de la inclusión, Pérez-Castro (2020) menciona que en los programas de profesionalización docente de las instituciones de formación universitaria deben impulsar el desarrollo de habilidades en el profesorado que permitan la realización de cambios significativos en los espacios de aprendizaje, evitando el paternalismo, y promoviendo que se reconozca la autonomía y la autodeterminación del estudiantado con discapacidad. También propone la participación directa de las y los involucrados en la elaboración de las políticas públicas y las acciones concretas, mejores metodologías de enseñanza, evaluación de dichas políticas y acciones concretas, etc.

Nuestro interés se centra en la promoción de acciones concretas desde diferentes áreas y momentos de la estancia estudiantil en las IES para lograr una inclusión real, efectiva e integral del estudiantado con discapacidad, en particular, el perteneciente a la comunidad del IPN, específicamente del CICS UST.

Para contribuir con ello, planteamos un diseño de investigación basado en diferentes fases que nos permitan tener un panorama amplio tanto de la experiencia específica de las personas con discapacidad pertenecientes al CICS UST (tanto estudiantes como docentes), así como del profesorado, estudiantado y personal directivo que han compartido espacios académicos y sociales con ellas, y una aproximación a la percepción de la comunidad en general del CICS UST respecto a las políticas y acciones de accesibilidad e inclusión de la comunidad con discapacidad. Esto nos permitiría acercarnos a un diagnóstico respecto a lo que ha hecho el IPN o lo que le falta por hacer al respecto de las personas con discapacidad y nos habilitaría para proponer acciones concretas para lograrlo.

En el presente escrito nos centraremos en un análisis de las experiencias del estudiantado con discapacidad, por lo que nuestro objetivo es analizar las experiencias directas de la comunidad estudiantil con discapacidad relacionadas con la accesibilidad y la inclusión educativa durante su trayectoria en el CICS UST que nos permita identificar los alcances, logros y áreas de oportunidad de las políticas institucionales y acciones concretas realizadas por el IPN. Además, identificar las barreras y/o facilitadores de la inclusión presentes en su trayectoria estudiantil, así como explorar la manera en la que la interseccionalidad influye en la experiencia de la inclusión del estudiantado con discapacidad (Viveros, 2023).

Por lo que cabe plantearse las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo ha sido la experiencia del estudiantado con discapacidad del CICS UST respecto a las políticas internas y acciones concretas relacionadas con la inclusión educativa?
- ¿Cuáles son las principales barreras y apoyos con las que los estudiantes con discapacidad se encuentran en su tránsito por la educación superior en el CICS UST?
- ¿De qué manera la interseccionalidad influye en la experiencia de la inclusión en el estudiantado con discapacidad?

MÉTODO

Participantes

Estudiantes y egresados del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás (CICS UST) del Instituto Politécnico Nacional, pertenecientes a la licenciatura en Psicología, 3 mujeres y 2 hombres con diferente tipo de discapacidad: 4 con discapacidad motriz (2 parálisis cerebral, 1 discapacidad motriz en silla de ruedas, 1 artrogriposis múltiple congénita, 1 diagnosticado con autismo).

Instrumento

Entrevistas a profundidad, mediante una guía semiestructurada donde se abordó el ingreso, permanencia y egreso en el caso de exalumnos, con el objetivo de analizar sus experiencias y percepción sobre la accesibilidad e inclusión educativa que han vivido en el CICS UST.

Procedimiento

Este estudio adopta un enfoque cualitativo, centrado en una situación problemática amplia que abarca múltiples problemas interrelacionados. Los objetivos son exploratorios y descriptivos (Hernández, 2018).

RESULTADOS

Casi todas las personas que participaron en las entrevistas manifestaron sentirse satisfechas con su trayectoria en el CICS. Aun cuando pueden enunciar momentos de discriminación y exclusión por parte de docentes, compañeras y compañeros, su valoración general es que fue buena su experiencia. En este aspecto, más que solo asumir sus respuestas como evidencia de aciertos en la accesibilidad e inclusión por parte de quienes formaban la institución, nos preguntamos si más bien es que los apoyos específicos y a solicitud explícita de ellas y ellos que les brindó la institución (y aquí como institución no solo nos referimos a las autoridades, sino a docentes y estudiantes) fueron de tan esporádicos agrandados para cubrir aquellas carencias de acompañamiento y de trato digno y justo. Es decir, que frente a situaciones de franca exclusión (en dos casos se les ha limitado a ir a prácticas de campo, por ejemplo, o verbalmente se les instó a ya no asistir a las clases) y de hostilidad, la presencia de algunos apoyos se volvía más relevante. O en palabras de uno de los participantes “sabes que tienes que seguir adelante y como dirían algunos, la cosa es buscarle, pero la cuestión es que ya te vas acostumbrando a los chingadazos y a seguir adelante” (H, 28, discapacidad motriz).

Las formas más frecuentes en las que se concretaban las situaciones de exclusión o discriminación tenían que ver con que *pareciera* que el CICS Santo Tomás, realizaba algunas acciones concretas para favorecer la inclusión y la accesibilidad de las y los estudiantes con discapacidad. Es decir, en apariencia accionaba al modificar rampas, al incluir alguna señalética, al colocar un elevador y, sin embargo, a decir de experiencias de las y los estudiantes, las rampas estaban mal colocadas, pues podían servir para las personas que no necesitaban de apoyos instrumentales, pero no para quienes usaban silla de ruedas o en apoyo de muletas, por ejemplo. Entonces, parece que existe la intención de hacer “algo” y, sin embargo, no hay un planteamiento que incluya a las personas que lo van a transitar en la planeación de las acciones concretas.

Por otro lado, en cuanto a quienes también formaban parte de la institución, que eran las y los docentes y el resto del estudiantado, existía una tendencia a pensar que estábamos incluyendo cuando incluso pasábamos a la sobreprotección lo que se traducía, a decir de una de ellas, en que las personas actuaban con demasiada cautela y eso no favorecía su autonomía. En otras ocasiones, las acciones que parecían promover la inclusión no consideraban la

opinión de los estudiantes. Por ejemplo, una alumna que utilizaba silla de ruedas fue designada como juez en una actividad grupal que implicaba movimiento y competencias entre equipos. Aunque su papel podría parecer inclusivo, en realidad, la alumna se sintió completamente excluida, ya que no se le consultó si deseaba participar y de qué manera en la dinámica. En ese sentido, había una tendencia hacia la indiferencia por parte de la mayoría de las y los docentes, cuando sólo eran nombrados uno o dos profesores a lo largo de la carrera quienes se acercaban a preguntar qué necesitaban estas y estos estudiantes, y si podían hacer alguna modificación en su plan de estudios, en su manera de enseñar o de evaluar, como en el caso de un estudiante (con condición de autismo) quien solo una maestra de forma directa se acercó a él y le preguntó sobre lo que requería, haciendo ajustes a la forma de los trabajos a entregar. Desafortunadamente, la mayoría de las y los profesores pareciera que preferían mantenerse a distancia, al menos esa era la mirada de algunas y algunos de estos estudiantes. De esta manera se evidencia además de la preferencia a mantenerse a distancia, de una falta de información y capacitación docente para atender a la diversidad en general, como lo plantea Pérez-Castro (2019) y Bell (2020).

En la mayoría de los casos entrevistados, eran ellas y ellos quienes se habían acercado a solicitar algún tipo de apoyo, a las y los docentes o incluso a las autoridades. Son las y los estudiantes quienes buscaban la mejora de las condiciones en las que estarían en la escuela, y buscaban resolver de alguna manera las barreras que se les iban presentando, implicándose en ello, intentando mostrar qué había que hacer y cómo hacerlo. La implicación de ellos y ellas en la mejora de sus condiciones era un hecho que se veía reiteradamente en los diferentes casos de los entrevistados para el estudio.

En el caso de las autoridades, en raras ocasiones se habían acercado para preguntarles si necesitaban o requerían algo. Por ejemplo, una de las entrevistadas decía que ya iba en tercer semestre cuando se acercó a la jefa de carrera para solicitarle que la cambiaran de aula, pues le había tocado un salón en el primer piso, lo que implicaba subir escaleras. La jefa de carrera le dijo “ah, ¿eres nueva? No te conocía” (M, 20, discapacidad motriz). En otros casos, fue la alumna la que llevó su baño especial a la escuela, y aunque ella se mostraba agradecida porque las autoridades apoyaron a que durante toda su estancia en la carrera el baño estuviera accesible, fue ella la que solucionó esa necesidad, no la institución.

En el caso de las y los participantes de este estudio, existía el contraste en cuanto a qué, aún y cuando las mayores modificaciones se habían hecho en relación con la accesibilidad, las estudiantes con discapacidad motora se enfrentaban a la actitud de limitación por parte de sus docentes cuando no las incluían de manera plena en las prácticas de sus materias, para que no se sintiesen incómodas. También con el estudiante con discapacidad motora ocurrieron estas exclusiones. Aún más, en su caso se sumó la negativa verbal con intención de desmotivar y mostrar una devaluación al hecho de que estuviera cursando la carrera. Estos comentarios y actitudes violentas, también se presentaron en el caso del otro estudiante con diagnóstico de autismo, incluso se volvieron más directas pues, en su caso, de acuerdo con su testimonio, las y los docentes no se daban cuenta de su condición, hasta que él necesitaba acercarse a comentarlo. El caso de este estudiante, en particular, nos hablaba de una complejidad en la condición del espectro autista, pues al no ser evidente de entrada, podía vivir exclusiones por parte del cuerpo docente (al no entender la situación, o no querer proporcionar apoyo), de las y los estudiantes, que no querían incluirlo en sus equipos porque no era parte de sus amigos, y pasar desapercibido por las autoridades. Su testimonio nos deja ver una estancia de mucha soledad, incluso con clara intención de abandonar la carrera en cuanto le fuese posible. En estos dos últimos ejemplos, el trato negativo que habían recibido podría verse exacerbado por su condición genérica masculina, en tanto asumir que ellos deberían poder resolver las situaciones de la vida cotidiana de formas instrumentales, aun viviendo con una discapacidad, fuese cuál esta fuese. En contraste con el trato que recibían las estudiantes mujeres, que sobre todo podía estar relacionada con la conmiseración incluso la sobreprotección, asumiendo la “debilidad” por su condición genérica femenina (Burin, 2012).

DISCUSIÓN

Un común denominador de los entrevistados fue la referencia que hacían sobre la actitud de las personas hacia ellos y ellas; era claro que la actitud que tomaban frente a su condición era la base de las barreras que se imponían en las diferentes áreas de su formación profesional. La actitud negativa lograba hacer inflexible a las y los otros sobre su actuación para la mejora de diferentes situaciones, como la integración de un estudiante en condición de discapacidad a un equipo de trabajo, como la decisión de un docente para hacer los ajustes razonables al currículo, como la decisión de un funcionario para cambiar elementos de la infraestructura en pro de un miembro de la comunidad estudiantil. En ese sentido, vemos que la cultura inclusiva de la comunidad (estudiantes y docentes, principalmente) aún está muy lejos de ser inclusiva, pues el estudiantado con discapacidad aún no es completamente respetado, valorado y con la oportunidad de contribuir, independientemente de sus diferencias, como aborda Jiménez y Meza (2020).

Todas las personas participantes hablaron de la necesidad de que existiera un espacio de acompañamiento a las y los estudiantes con discapacidad, lo que aún no existe de manera específica en el IPN, aun cuando se cuenta con figuras como tutores y asesores de materias. Es una idea que apenas parece empezar a surgir.

CONCLUSIONES

Concluyendo, y con el ánimo de problematizar, creemos que la institución educativa (CICS UST) donde laboramos, y nosotras somos parte de eso, simula realizar acciones de inclusión, accesibilidad, implicación, etc., pero se ha quedado muy limitada en cuanto a realmente conocer y reconocer las necesidades del alumnado con discapacidad. Los apoyos que pudieron recibir las y los estudiantes fue por voluntad de algún profesor o profesora durante la carrera, lo que es más una singularidad que una regla. Vélez (2013) sostiene que “al ser los docentes piezas clave en el camino de la educación inclusiva, se requiere de recursos que posibilite su formación y preparación, puesto que del profesorado capacitado depende la atención y respuesta a la diversidad, el hecho de que los docentes presenten una serie de necesidades formativas para responder adecuadamente a la diversidad, hacen que se perciban como inadecuada su intervención”(p.106), coincidiendo en este caso con la percepción que tiene el estudiantado de esta investigación.

Por parte de las y los otros estudiantes, las reacciones han sido contrastantes: desde sobreprotección hasta indiferencia, sobre todo cuando las diferentes maneras de acercarse al aprendizaje de las y los entrevistados se pone en conflicto con la organización de los equipos de trabajo. Las normas y valores culturales basados en la exclusión de la diferencia son uno de los principales y más urgentes aspectos en los que se debe de incidir ya que si no existe un cambio en las actitudes, puede ser en vano cualquier otro cambio en las políticas o en las prácticas (Jiménez y Meza, 2020).

Es notable cómo las y los entrevistados perciben la falta de conciencia de la mayoría de las personas integrantes de la comunidad escolar, esto es la consecuencia de que la institución, hasta el día de hoy, no se da a la tarea de brindar espacios de formación, reflexión y sensibilización, para transitar a una cultura de inclusión que facilite prácticas realmente incluyentes, donde la comunidad se implique y se vean cambios de fondo que perduren a través del tiempo.

Es importante señalar que desde hace tiempo en diferentes países y en las escuelas de cualquier nivel educativo, se está aplicando el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual establece el proceso que debe de seguirse para que el proceso educativo se dé con éxito ante la diversidad. Es una preocupación que el IPN, y en consecuencia el CISC UST, no implementen este modelo, por lo que entonces se dan varias deficiencias en la formación profesional de las y los estudiantes, y en especial de quienes viven con una discapacidad. Esto es lo que, en parte, no ha permitido que las y los estudiantes en condición de discapacidad tengan el trato justo que ameritan.

La indiferencia que existe por parte de docentes, autoridades de la institución, y el resto de la comunidad estudiantil, evidencia una desactualización profunda que lleva a que el estudiantado con discapacidad transite en aislamiento su trayectoria universitaria y que estemos faltando gravemente al derecho elemental a la educación y a los estatutos que marcan los acuerdos nacionales e internacionales con respecto a la Inclusión educativa que se encuentran señalados en el Plan Sectorial de Educación (Gobierno de México, 2019).

REFERENCIAS

- Bausela, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1-11.
- Bell-Rodríguez, R. (2020). Comprensión del ciclo para la inclusión educativa en la educación superior ecuatoriana. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-21.
- Bravo, P. y Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de La Educación*, 26(1), 327-352.
- Burín, M. y Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Paidós.
- Burín, M. (2012). *Género y salud mental: construcción de la subjetividad femenina y masculina*. Universidad de Buenos Aires.
- Butler, J. (2022). *Cuerpos que importan: Sobre los límites discursivos del “sexo.”* Paidós.
- Domínguez, M. (2016). Educación superior en Cuba e inclusión social de las juventudes. *Nómadas*, 44, 83-103.
- Gobierno de México. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2020-2024>
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Edamsa Ediciones.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). *Encuesta Nacional Sobre Discriminación 2022*. México: INEGI
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). *La discapacidad en México, datos al 2014, versión 2017*. México: INEGI
- Jiménez, J. y Mesa, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(spe5), 1–15. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123–146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica*, 46, 1–20. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa (México, DF)*, 19(79), 145–170.
- Petit, M. (2012). Génesis y evolución de los conceptos cultura y diversidad desde los acuerdos de la OMC (1994) hasta la Convención de la UNESCO sobre diversidad cultural (2005). *Revista de Estudios Políticos*, 156, 209–239.
- UNESCO-OIE. (1994). *Informe de la Conferencia Internacional de Educación, 44a reunión*. Ginebra: UNESCO.
- Vélez, L. (2013). *La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas*. Folios. Segunda época, 37, 95-113. <https://bit.ly/3kIO2O>
- Viveros, M. (2023). *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario*. CLACSO.
- Zavala Meza, J. A. (2018). Educación inclusiva en el nivel superior desde una mirada psico-social. In L. Villa Lever, R. Ceballos Domínguez y R. Amador Bautista (Eds.), *Los desafíos de la Educación* (Vol. 14) (901-916). COMECSO.

Prácticas inclusivas y formación docente en el Instituto de Arquitectura Diseño y Arte (IADA- UACJ): Primer acercamiento

Janeth Martínez Martínez

Amanda Briseida Nassri Vargas

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

RESUMEN

Derivado de los resultados obtenidos en el proyecto “formación y práctica docente en postpandemia (2021-2023)”, se consideró imperante dar continuidad a los hallazgos obtenidos de dicho proyecto, haciendo necesario reconocer las prácticas inclusivas hacia la discapacidad que promueven y utilizan los docentes a nivel universitario, a su vez incorporar la mirada y opinión de los estudiantes destinatarios de dichas prácticas, siendo esto en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en el Instituto de Arquitectura Diseño y Arte.

Por lo anterior, se presentan datos preliminares de un primer acercamiento obtenido a través de un sondeo realizado a docentes y estudiantes de dicha institución sobre la percepción de la población estudiantil y docente con referencia a las prácticas inclusivas, permitiendo identificar las fortalezas del profesorado que labora en este instituto, así como las necesidades y/o apoyos que precisan para enfrentar los retos según el nivel que atienden. A su vez, las percepciones que tiene el estudiantado.

Los resultados preliminares de este sondeo permitieron avizorar que, tanto la opinión de los estudiantes como la de docentes confluye en que es imprescindible posicionar el tema de inclusión a nivel universitario, brindando información actualizada la cual permita comprender la inclusión en su complejidad, así como brindar herramientas interesantes y adecuadas para el trabajo que realizan los docentes en el aula. Así mismo, este primer acercamiento, permitió reconocer las preocupaciones y argumentos específicos que tienen los estudiantes y docentes dando paso a la elaboración de planes de acción que propicie así mejorar las prácticas inclusivas dentro de la institución.

PALABRAS CLAVE: *Inclusión, discapacidad, universidad, prácticas inclusivas, formación docente*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las instituciones de educación superior (IES) se encuentran ante el reto de qué hacer para implementar acciones que les faciliten la inclusión. Durante un largo periodo, estas, han sido consideradas elitistas, excluyentes y selectivas, estas características se consideran insuficientes y contradictorias, tomando en cuenta los discursos que han emitido las autoridades con respecto a la inclusión educativa, además, la creciente necesidad de atender la diversidad dentro las IES, se plantea como una necesidad, una educación mayormente inclusiva, sustentada en el principio de igualdad de cualquier persona sin importar su cultura, sexo o rasgo físico (Cruz, 2016).

En este sentido, Pérez (2019), señala que la inclusión de personas con discapacidad en las IES es reciente, la cantidad de estudiantes que pertenecen a esta situación y que ingresa a la universidad es cada vez más fuerte su presencia y hace imprescindible tener una educación inclusiva de calidad, que permita promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos en este nivel, Moriña y Carballo (2020).

Por lo anterior, uno de los más grandes desaciertos que se ha cometido en el tema de la inclusión en la educación superior, es el pensar que en este nivel se trabaja igual que en los niveles básicos Cruz y Casillas (2017). Estos autores sostienen que existen un sin número de barreras que la diversidad debe enfrentar desde el ingreso, permanencia y egreso. Por ello, se considera necesario ir desvaneciendo el concepto de integración escolar el cual solo hace énfasis al ingreso de los estudiantes a las IES, sin tomar en cuenta una verdadera adecuación y atención requerida para la diversidad de las personas, Bravo y Santos (2019).

Para este caso, el punto de partida para una educación inclusiva es aceptar de manera incondicional que existen diferencias, y, que la diversidad hace que se fortalezca la comunidad universitaria ya que, con ello, se ofrecen distintas alternativas de aprendizaje, Zarate et al. (2017). Por tanto, se vuelve imperante construir escuelas inclusivas, así como reflexionar acerca de la cultura, los procedimientos de aprendizaje de uno y cada uno de los estudiantes además de las prácticas y formación de sus docentes.

En la presente investigación, el estudio específicamente busca conocer las percepciones de docentes y estudiantes sobre la inclusión, así como el reconocer las necesidades de formación en temas inclusivos de los docentes de las IES, en este caso de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. De acuerdo con autores como Morera (2018) y Bagnato (2017) si la comunidad universitaria tiene una percepción positiva al cambio, muchas de las barreras que impide la

inclusión educativa se eliminarían. De lo anterior, la pregunta de esta investigación se centra en ¿Cuál es la percepción de los docentes y estudiantes con respecto a la inclusión educativa en su universidad?

El objetivo principal se centra en conocer la percepción y conocimientos que tiene la comunidad universitaria sobre el concepto de inclusión, identificación de estudiantes con discapacidad, temas que se requieren desarrollar a fin de mejorar procesos y prácticas inclusivas tanto de docentes como de estudiantes, atención a la diversidad y la importancia de ejercer políticas y planes de acción dentro de la institución buscando establecer una comunidad inclusiva.

DESARROLLO

El diseño de esta investigación es exploratoria, descriptivo, mediante la aplicación de un cuestionario tanto a docentes como estudiantes de Instituto de Arquitectura Diseño y Arte (IADA).

La población de estudio fueron 1062 estudiantes y 155 docentes de 19 programas de los cuales destaca en mayor participación programas como: Arquitectura, Diseño Gráfico, Publicidad, Música, Diseño Digital de medios interactivos, Diseño Industrial, Diseño Urbano y Paisaje, Geoinformática, Diseño de interiores, Artes Visuales, Producción Musical. A su vez, también se contó con la participación de estudiantes y docentes de las Maestrías en Arquitectura, Planificación y Desarrollo Humano, Estudios y procesos Creativos, así como los Doctorados en Diseño estudios urbanos y Diseño.

El grado de escolaridad de los estudiantes va desde primer semestre hasta noveno, así como de los posgrados de primero a cuarto. Los estudiantes que participaron fueron elegidos por un muestreo aleatorio simple logrando la participación de aproximadamente el 42.2% de la comunidad universitaria de dicho campus.

El instrumento de medición utilizado durante la investigación fue un sondeo a través de dos encuestas semiestructuradas una para docentes y otra para estudiantes las cuales constaron de 9 ítems para docentes y 8 ítems para estudiantes. Cabe destacar que al ser un sondeo y la parte inicial de este proyecto se busca cumplir con el propósito central que es conocer la percepción y opinión de la comunidad universitaria sobre el concepto que se tiene de la inclusión educativa, detección de estudiantes con discapacidad, necesidades o trastornos y las prácticas que se han realizado o la ausencia de ellas, así como la necesidad de conocer los ejes temáticos a desarrollar en la segunda fase de esta investigación. Para la validación de los instrumentos fue por jueceo a través de 2 expertos en el tema de inclusión y 3 de otras áreas (educación y psicología educativa) del instituto a fin de cumplir con la primera fase de sondeo.

En cuanto a la presente investigación, el procedimiento para la recogida de datos fue de forma virtual, ambos instrumentos fueron transformados en formato electrónico y distribuido a través de la página oficial del instituto de IADA con el apoyo de los directivos de este campus para facilitar su aplicación. Posterior a ello, se sostuvo una reunión con jefes de departamento, coordinadores de programas, coordinadores de academias donde fue explicado el proyecto a realizar en su instituto, así como la importancia de la colaboración de ellos, docentes y estudiantes para obtener información que permita establecer el eje inicial para el desarrollo de planes de acción efectivos en su instituto.

Después de obtener la aceptación por parte de la comunidad universitaria, se accedió a enviar el enlace de las encuestas en donde también se tiene la descripción y objetivos de la investigación, así como el consentimiento informado si estaban dispuestos a contestar, posterior a eso, el enlace se apertura para la aplicación.

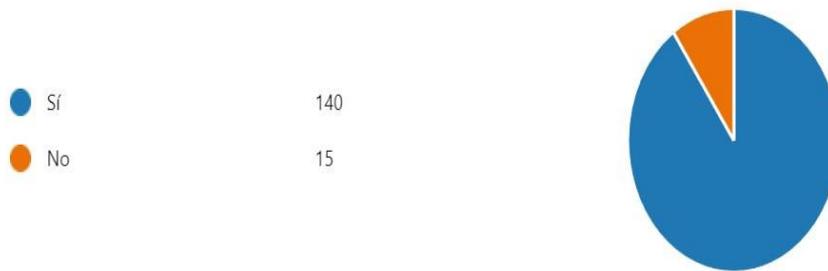
Las categorías establecidas en ambos instrumentos son: Detección, Conocimiento de casos, por último, importancia de la Formación y Práctica en educación inclusiva. En el primer caso, el propósito identificar los estudiantes con discapacidad en el instituto, seguido de los conocimientos de los casos y por último la importancia de formación o áreas de oportunidad para trabajar a solicitud del campus.

RESULTADOS

Detección por parte de los docentes y estudiantes

Para la primera dimensión de detección con los docentes se buscó identificar los casos que han tenido los docentes durante su trayectoria estudiantes con discapacidad, trastornos o alguna necesidad, de ser afirmativo que tipo de condiciones han tenido en sus aulas, por lo cual el 90% de los docentes encuestados señalaron haber contado con algún estudiante con discapacidad, trastorno (véase gráfico 1. Detección)

Gráfico 1. Docentes que han detectado estudiantes en situación de vulnerabilidad.



Fuente: elaboración propia (2024) derivado de los resultados obtenidos del sondeo

En cuanto a los estudiantes (véase gráfico 2) han tenido algún compañero con discapacidad o, si estos conocen algún compañero que presentara discapacidad, trastorno o necesidades dentro de la institución, el 386 de los estudiantes destacaron haber conocido a alguien o conocer a alguien con alguna condición, 508 de estos han referido desconocer o no haber visto a alguien así en sus clases mientras tanto 168 de ellos señaló que tal vez, pero no supieron como identificarlo:

Gráfico 2. Estudiantes que han tenido compañeros (as) con alguna condición.

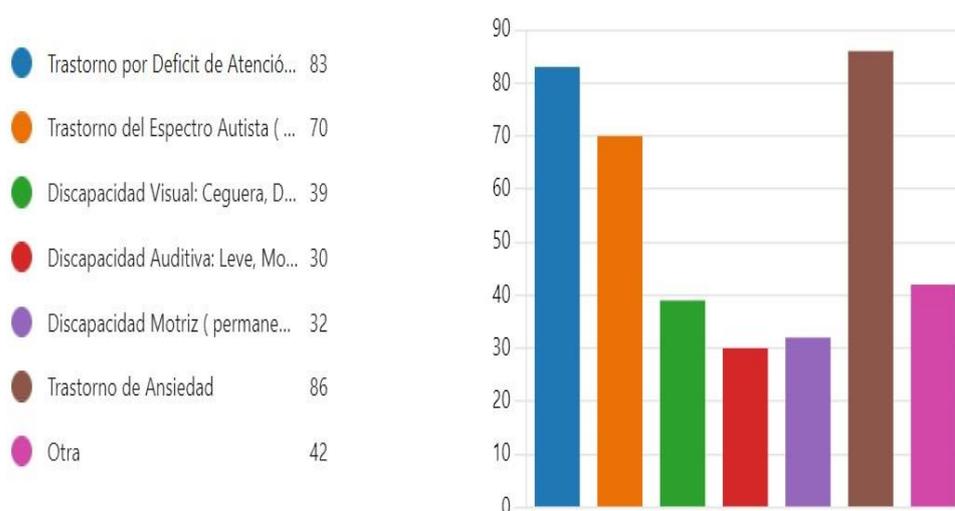


Fuente: elaboración propia (2024) derivado de los resultados obtenidos del sondeo.

Por lo anterior, se puede señalar que, cerca del 50% de la comunidad estudiantil de IADA ha estado en contacto o sospecha de haber estado en contacto con algunos de los casos mencionados con antelación.

Por otra parte, con referencia a los casos identificados por los docentes (véase gráfico 3) que han tenido estudiantes con discapacidad o algún trastorno, estos señalaron haber contado o contar con algún estudiante con discapacidad, 70 de 155 docentes señalaron haber contado con estudiantes con Autismo, 39 docentes han señalado haber contado con estudiantes con discapacidad visual, 30 de ellos tienen estudiantes con discapacidad auditiva (entre estudiantes con hipoacusia leve – moderada) y 32 docentes con han mencionado haber tenido estudiantes con discapacidad motriz. Entre otras de las detecciones, estos señalaron identificar casos de estudiantes con trastorno por Déficit de Atención y situaciones de ansiedad, cabe destacar que estos casos son de aquellos estudiantes que ya han sido diagnosticados.

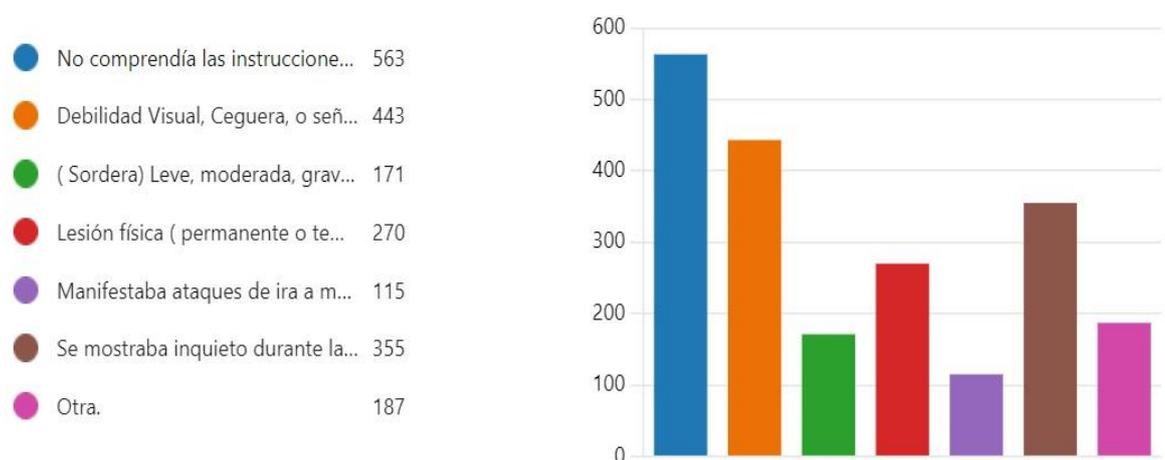
Gráfico 3. Condiciones identificadas por los docentes en sus aulas



Fuente: elaboración propia (2024) derivado de los resultados obtenidos del sondeo

Con el propósito de corroborar la información obtenida de los docentes y, en caso de sospecha por parte de los estudiantes (véase gráfico 4), estos, han detectado ciertos comportamientos en sus compañeros y congruentes con los mismos casos detectados por los docentes, siendo en su mayoría: Autismo, Déficit de Atención TDA-H y Ansiedad.

Gráfico 4. Identificación de casos según criterios observados por estudiantes en IADA



Fuente: elaboración propia (2024) derivado de los resultados obtenidos del sondeo.

En cuanto a la detección o sospecha de casos con discapacidad el de mayor respuesta fue debilidad visual o ceguera (sin embargo, esa condición puede ser de fácil detección por los criterios físicos que se manifiestan o por casos donde los estudiantes han destacado como casos diagnosticados). Así mismo, se identifican un número considerable de casos con hipoacusia y discapacidad motriz entre los estudiantes que se encuentran en el campus siendo casos detectados tanto por docentes como estudiantes en un rango de entre 30 y 40 estudiantes en todo el campus. Cabe destacar que, este resultado es consistente a lo señalado por los docentes en el sondeo específicamente hecho para ellos, por tanto, es consistente la cantidad de casos identificados.

CONOCIMIENTOS POR PARTE DE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Para la dimensión de conocimiento, docentes y estudiantes han afirmado tener interés por temas sobre estrategias de apoyo y recursos que el concepto de inclusión. Se identificó la creciente necesidad por la adquisición de información sobre recursos, estrategias y materiales para utilizar en las aulas, además de obtener información sobre las diversas discapacidades que se encuentran identificadas en la institución. Entre los resultados de mayor tendencia (Véase imagen 1) se encuentran: estrategias, recursos, manejo de personas con discapacidad, autismo, procesos de aprendizaje entre otras.

Imagen 1: Respuestas e intereses más comunes de los docentes



Fuente: elaboración propia (2024) derivado de los resultados obtenidos del sondeo.

Por otra parte, en concordancia con los docentes, en cuanto los temas de interés que señalan los estudiantes (Véase imagen 2) se destaca: como apoyar a sus compañeros, tolerancia, el conocimiento de las diversas discapacidades de las cuales la tendencia a recibir información es sobre Autismo y manejo de crisis de ansiedad en estos por mencionar algunos.

Imagen 2. Respuestas más comunes de los estudiantes con respecto a los temas de interés.



Fuente: elaboración propia (2024) derivado de los resultados obtenidos del sondeo

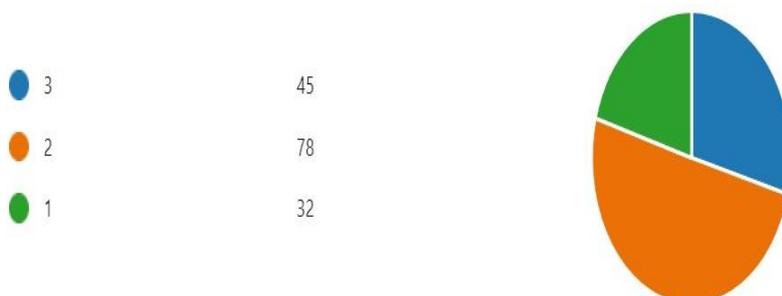
Un dato interesante es que gran mayoría de los estudiantes encuestados señalaron tener temas de interés que refieran a mejorar la convivencia dentro del campus, pero, sobre todo, que los docentes se informen sobre como trabajar estos casos y mejorar la convivencia entre estos en las aulas.

IMPORTANCIA DE PRÁCTICAS Y FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

En la última dimensión la importancia de prácticas y formación de los docentes con respecto a los temas de interés anteriormente señalados, se establecieron rangos como 3 = muy urgente, 2= urgente y 1= nada urgente, el 50% de los docentes encuestados (correspondiente a 78 docentes) señalaron que es “muy urgente” que se empiecen a dar cursos para la formación en temas de inclusión mismos que apoyen a mejorar su praxis en el aula y por correspondencia generar espacios inclusivos (Véase gráfico 5).

En este mismo tenor, el 45 de estos consideraron como “urgente” llevar a cabo planes y cursos de formación. Tan solo 32 docentes expresaron que “poco urgente” llevar a cabo estos cursos.

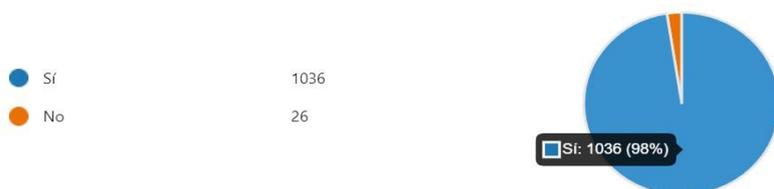
Gráfico 5. Urgencia con la que se requieren los cursos según la respuesta de los Docentes



Fuente: elaboración propia (2024) derivado de los resultados obtenidos del sondeo

En el mismo rubro, (Véase gráfico 6) los estudiantes consideran importante que su instituto cuente con algún espacio que les brinde apoyo, información y algún tipo de capacitación tanto a estudiante como a docentes sobre temas de inclusión y tolerancia, 1036 de los estudiantes mencionaron que lo consideran necesario, contrario a 26 de ellos estableció no ser importante o necesario.

Gráfico 6. Importancia de espacios para brindar apoyo e información.



Fuente: elaboración propia (2024) derivado de los resultados obtenidos del sondeo

Como se puede observar, ambas muestras consideran urgente e importante el contar con información que les brinde apoyo e información sobre estrategias, recursos, a fin de promover y mejorar las prácticas inclusivas tanto en las aulas, así como dentro y fuera de la institución.

CONCLUSIÓN

Derivado de los resultados obtenidos de este sondeo, cabe destacar la nobleza de esta técnica ya que en un lapso de tres semanas y con el apoyo de los directivos del campus, se logró obtener una cantidad considerable de información en corto tiempo.

Entre los hallazgos encontrados, se pudo identificar la notable urgencia por empezar a generar cursos de formación docente que les permita obtener las herramientas necesarias para optimizar sus procesos de enseñanza y aprendizaje en estos grupos vulnerables y más allá de información generalizada que ya se encuentra establecida en los cursos de formación del modelo UACJ 2040. Los docentes, han expresado que no es suficiente los contenidos que se encuentran en los cursos del modelo propuesto por la institución para mejorar sus praxis. Estos, se encuentran con la mayor disposición de unir fuerzas y establecer redes de colaboración a fin de que la comunidad del campus se vea impactada de manera positiva, pero, sobre todo, contar con un seguimiento de los casos desde su ingreso, permanencia y egreso, del cual la institución pese a sus esfuerzos de actualización no cuenta con ningún registro de estos casos.

En otro punto, se considera importante la voz de los estudiantes quienes en repetidas ocasiones señalaron también contar con la actitud abierta a recibir información que les permita apoyar a sus compañeros, más que recibir difusión sobre la discapacidad y la inclusión ellos desean llevarlo a cabo en la acción en todos los ámbitos. Los estudiantes recalcaron que donde radica la problemática para poder establecer espacios inclusivos en el aula es la actitud de los docentes, quienes al carecer de estos recursos (información, orientación y formación) se convierten en una barrera tanto metodológica como actitudinal en el aula.

En este sentido, retomando la reflexión de los autores Morera (2018) y Bagnato (2017) si la comunidad universitaria tiene una percepción positiva al cambio, muchas de las barreras que impide la inclusión educativa se eliminarían; por tanto, como se puede observar a través de estos resultados preliminares, los docentes y estudiantes cuentan con actitud lo que implica ahora es llevar a la acción a través planes de acción que cumplan en erradicar las barreras que aún son eminentes en toda la institución teniendo ahora información palpable de las necesidades e inquietudes que este campus manifestó.

En este sentido el docente es considerado como una figura esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje con orientación inclusiva, ya que con dicha orientación se pretende disminuir las desigualdades desde un enfoque que permita potenciar capacidades, respetando la individualidad, multiculturalidad y la diversidad en todas sus expresiones del alumnado. Este debe tener una actitud propositiva y creativa partiendo de propuestas metodológicas adecuadas y actualizadas según el campo de conocimiento, lo que no siempre es posible.

Por todo lo anterior, se hace enfatiza que no sólo es urgente, sino indispensable empezar a desarrollar estrategias y recursos que permita a los docentes aplicar e incorporar en su práctica en el entorno universitario. Así como los de los alumnos, los que, como receptores de estas prácticas inclusivas del aula, permitan observar su pertinencia y el cambio social que estas generan, a partir de que las universidades se posicionan como importantes agentes de cambio social a través de la formación de profesionales calificados.

Así, tanto docentes como estudiantes se verán beneficiados al desarrollar esta perspectiva inclusiva. Los docentes al estar capacitados, actualizados y sensibilizados en temas de inclusión que se reflejen en sus prácticas dentro del aula,

al tener herramientas para considerar la heterogeneidad que se presenta en estas y los estudiantes, como profesionales en formación accederán a argumentos, ideas y posiciones incluyentes que los lleven a la larga a evitar la discriminación. Por tanto, “el papel del profesor resultará fundamental para que la teórica inclusión lo sea de facto” (Carpio, 2020).

Es por ello por lo que, se recomienda establecer espacios donde se permita a toda la comunidad universitaria (no solo docentes y estudiantes) mediar las necesidades apoyando a minimizar las mismas, a través de planes de acción, programas, o en el último de los casos un espacio que les permita establecer una correcta detección, seguimiento y apoyo con un equipo multidisciplinar que se encuentran entre los mismos docentes especialistas de la institución creando redes de apoyo propiciando la verdadera inclusión educativa.

Por lo anterior y en seguimiento a la presente investigación en su fase de intervención, se sugiere un plan de acción y estrategias para apoyar las necesidades de la institución, posterior evaluar el impacto de los planes y dejar el primer precedente de acciones de inclusión en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

REFERENCIAS

- Bagnato, M. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revista*, 3, 15-26. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51050>
- Bravo, P. y Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, 26(1), 327-352. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>
- Carpio, D., Romero, H., Intrango, G., Arellano, F. y Troya, B. (2020). Liderazgo docente y la inclusión educativa en la educación superior. *Salud y Bienestar Colectivo*. 4(1): 69-83.
- Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades?. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 1-23.
- Cruz, R. y Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Morera, M. (2018). Las prácticas realizadas por la Universidad de Costa Rica, para garantizar la educación superior de las personas con discapacidad. *Reflexiones*, 97(2), 35-54. <https://doi.org/10.15517/rr.v97i2.32948>
- Moriña, A., y Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educação & Sociedade*, 41, 1-16. <https://doi.org/10.1590/es.214662>
- Pérez, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 145-170.
- Zárate, R., Díaz, S. y Ortiz, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24

Capacitación docente en inclusión educativa mediada por la tecnología

Adriana Elizabeth Quintana-Pedraza

Universidad de Belgrano

Josemaría Elizondo-García

Tecnológico de Monterrey

RESUMEN

El presente proyecto de intervención evidencia el desarrollo e impacto que tuvo un curso de capacitación docente sobre educación inclusiva mediada por la tecnología. Para lograr la inclusión educativa es necesario que los docentes sean capacitados para que valoren la diversidad dentro de sus aulas y apliquen métodos de enseñanza inclusivos para todos. El objetivo general del proyecto fue desarrollar habilidades docentes para crear entornos inclusivos y sensibilizar a la comunidad educativa. Este curso docente en modalidad virtual sobre inclusión educativa en modelos híbridos utilizó la aproximación pedagógica subyacente del Conectivismo el cual describe el aprendizaje como una oportunidad de compartir conocimientos y experiencias con otros individuos. Esto fue un eje principal para lograr una red de aprendizaje entre los docentes. El diseño metodológico de la investigación siguió un enfoque mixto que incluyó el diagnóstico sobre temas de inclusión educativa, el diseño del curso en la plataforma Moodle y la evaluación de la percepción de aprendizaje. Los encuentros sincrónicos generaron un clima de confianza y respeto mutuo, además que los productos de aprendizaje demostraron una aplicación práctica para fomentar la inclusión en los cursos de los docentes participantes.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, capacitación docente, educación híbrida

INTRODUCCIÓN

La inclusión se hace posible cuando los docentes cuentan con los valores, conocimientos y actitudes necesarios para que todos los alumnos tengan éxito (UNESCO, 2020). Para lograrlo, es necesario que los docentes sean capacitados para que valoren la diversidad dentro de sus aulas y promuevan la equidad y la inclusión a través de métodos de enseñanza inclusivos para todos. La formación docente puede tratar temas que tengan un impacto en modificar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, y les permita reflexionar sobre como eliminar las barreras del aprendizaje, los estereotipos y prejuicios.

Otro factor fundamental para que haya instituciones inclusivas es que la dirección comprenda y conozca la inclusión con la finalidad de crear políticas que fomenten espacios donde todos se sientan incluidos. Tiene que establecerse con claridad el objetivo de la capacitación docente en materia de inclusión para que sea visto como un proceso en el que se aborda la diversidad y se crea un sentido de pertenencia, arraigado en la convicción de que toda persona tiene valor y potencial (UNESCO, 2020).

De acuerdo con la Resolución 311 del Consejo Federal de Educación es importante identificar que barreras hay en las instituciones, algunas de las barreras que se enumeran son: de acceso físico, de la comunicación, de procesos de enseñanza y aprendizaje y finalmente sociales o actitudinales (Ministerio de Educación de la Nación, 2019). Remover las barreras es de suma importancia ya que permite a los estudiantes tener logros personales y grupales, incluir a todos los estudiantes, revisar constantemente las políticas institucionales y las prácticas docentes. Es decir, evalúa y permite quitar las concepciones y prejuicios que se tenga en torno a la inclusión para lograr implementar nuevas formas de comunicación con los estudiantes y diseñar herramientas didácticas para quitar las barreras existentes a favor de la inclusión.

ANTECEDENTES

La universidad considerada para el presente estudio es una universidad privada de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Es la primera universidad argentina que formó una Facultad de estudios a distancia. Su registro data del año 1989. Juntamente con la creación de la Facultad de Estudios a Distancia (FEDEV) se resuelve otorgar reconocimiento oficial y validez nacional a la primera de una serie de carreras técnicas universitarias y licenciaturas. A partir de la situación de emergencia COVID 19, las autoridades decidieron cerrar la FEDEV y dar paso a la Dirección de Enseñanza Universitaria, por lo que las carreras a distancia pasaron a las distintas facultades de la universidad.

La Dirección de Enseñanza Innovadora (DEI) se concibe como una instancia con el propósito de perfeccionar las diversas propuestas pedagógicas que se llevan a cabo en la universidad. Su misión es asesorar, propiciar y fortalecer la aplicación de mejoras sobre las propuestas pedagógicas que se lleven a cabo en la universidad. Uno de sus objetivos es recomendar a las autoridades la implementación de acciones que posibiliten la mejora de las prácticas docentes.

Para determinar el estado actual de la problemática se entrevistó de forma presencial a seis integrantes de la Dirección de Enseñanza Innovadora a través de preguntas abiertas para profundizar en el tema de interés y escuchar la experiencia que cada una de ellas ha tenido desde su rol y trayectoria en la universidad. La DEI está integrada por siete personas: la directora, una coordinadora de materiales, una asesora pedagógica, dos diseñadoras gráficas, una coordinadora de medios audiovisuales y una psicopedagoga.

Todas las integrantes consideran que la universidad no fomenta ningún tipo de prácticas inclusivas. Al respecto, la directora, hizo alusión a que años atrás se quiso hacer un trabajo con el servicio de orientación al estudiante para que les ayudarían a trabajar casos específicos con alumnos con discapacidad y fue negado. La respuesta fue que no trabajaban con educación virtual. En esa misma línea la psicopedagoga de la DEI indicó: “Yo planteo en varias oportunidades desde el área de orientación vocacional un proyecto para detectar diferentes casos de discapacidad y dar un acompañamiento áulico a los estudiantes, pero no fue considerado”.

La psicopedagoga quien también es tutora de dos materias a distancia comentó que tuvo dos alumnos con hipoacusia y que se dio cuenta porque los estudiantes le avisaron por mail. En la entrevista dijo: “considero una debilidad grave de la universidad que el tutor no esté al tanto de estas cuestiones porque nosotros podemos trabajar los recursos necesarios en el aula. Yo lo comuniqué a las autoridades de la Facultad, pero no se tomó ninguna acción específica”.

Finalmente, las integrantes de la DEI concluyeron que la Universidad debe establecer políticas inclusivas para que por consiguiente se genere una cultura inclusiva a nivel institucional y tenga un impacto en el desarrollo de las prácticas inclusivas en el aula con cualquier tipo de modalidad. La educación a distancia siempre fue inclusiva desde el marco teórico, ya que el objetivo es lograr una democratización, el origen tiene una propuesta integradora y se parte de una base sólida, el reto está en generar propuestas sustentadas para que las autoridades de la universidad vean la importancia de visibilizar e incluir este tipo de temas en las aulas.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuál es el impacto de una capacitación docente en un entorno virtual en el desarrollo de prácticas inclusivas para los estudiantes universitarios de educación a distancia?

OBJETIVO GENERAL

Identificar el impacto de una capacitación docente realizada en un entorno virtual para desarrollar habilidades docentes hacia la generación de entornos inclusivos.

MÉTODO

El presente estudio mixto consistió en la descripción cualitativa y cuantitativa del impacto de un curso de capacitación docente sobre educación inclusiva mediado por tecnología llevado a cabo en una universidad privada en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. El objetivo principal de este fue desarrollar habilidades docentes para generar entornos inclusivos y sensibilizar a la comunidad.

Treinta y tres docentes finalizaron el curso de capacitación. Para medir la percepción de aprendizaje fue relevante realizar un diagnóstico inicial para relevar si conocían los temas a tratar en los cuatro módulos y un diagnóstico final para medir si se modificó la respuesta inicial a través de haber realizado la capacitación. El diagnóstico se realizó mediante el formulario de Google con siete preguntas. Cabe aclarar que la encuesta de diagnóstico inicial la realizaron 52 participantes, sin embargo, desde la primera semana estuvieron activos 33 docentes de los cuales, 30 realizaron la encuesta.

Uno de los requisitos para finalizar el curso fue entregar un trabajo integrador en dónde los docentes evidenciaran cómo poner en práctica las temáticas vistas en el curso mediadas por la tecnología.

En el curso docente en modalidad virtual sobre inclusión educativa en modelos híbridos se utilizará la aproximación pedagógica subyacente del conectivismo el cual describe el aprendizaje como una oportunidad de compartir conocimientos y experiencias entre los participantes (Sangrá y Wheeler, 2013). Esto fue el eje principal para lograr una red de aprendizaje entre los docentes.

INTERVENCIÓN

El curso contó con cuatro módulos, en los cuales se tuvo un encuentro sincrónico de una hora por semana. En el transcurso de las cuatro semanas se llevaron a cabo tres encuentros virtuales. Cada uno de los temas tuvo el mismo diseño gráfico y didáctico: una hoja de ruta, bienvenida, etiquetas que daban cuenta de la temática, material específico, una actividad, un foro de preguntas sobre la temática, y un espacio de lecturas recomendadas, las cuales servían de complemento para reforzar el tema. A continuación, se describe lo realizado en cada semana:

Módulo 1. Qué es la inclusión. La primera semana se dedicó a los conceptos generales de la educación inclusiva y a la normativa vigente en Argentina. Como actividad, se abrió un espacio de reflexión, utilizando la herramienta de padlet, con la finalidad de que los docentes pudieran participar y comentar las interacciones de sus colegas. Podían presentar su reflexión en el formato de su preferencia: video, audio o texto. El disparador fue un video en donde se mostraron escenas cotidianas dentro del ámbito educativo, donde los docentes excluyen a los estudiantes con Síndrome de Down. El objetivo principal era lograr la sensibilización al mostrar el impacto que tenían este tipo de conductas en los estudiantes. A partir del video, se les pidió contestar las siguientes preguntas: ¿Por qué es importante sensibilizarnos en temas de inclusión educativa? y/o ¿Cómo consideras que la falta de sensibilización sobre la inclusión educativa puede afectar a los estudiantes con discapacidad? La mayoría de los docentes destacó que era importante porque permitía hacer un análisis de las propias conductas, haciendo énfasis en cada uno somos diferentes y todos merecemos respeto, siendo este el eje para lograr una educación de calidad y equitativa.

En el primer encuentro virtual se invitó a la Dra. María Concepción Pedraza, docente de alumnos ciegos y con Síndrome de Down en la ciudad de Querétaro, quien expuso la importancia del rol docente como agente de cambio para lograr la inclusión educativa. En su exposición presentó aspectos teóricos que iban siendo ejemplificados con vivencias personales, lo cual, fue muy enriquecedor. La docente invitó a una de sus alumnas con Síndrome de Down, junto a su mamá, quienes, en primera persona, relataron sus vivencias en el ámbito académico. Al finalizar el encuentro los docentes agradecieron la participación de las invitadas ya que se generó un clima emotivo.

Módulo 2. Estrategias de enseñanza inclusiva. En la segunda semana se abordó el tema del Diseño Universal de Aprendizaje, los principios que lo sustentan y cómo puede ser aplicado en la práctica profesional. Se subió material del Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) para mostrar qué es y la explicación de cada uno de los principios. Posteriormente se subieron unos posters de inclusividad para adaptar el material de estudio en caso de tener a alumnos con: espectro autista, dificultades auditivas, dislexia, visión reducida, dificultades motoras o física y lectores de pantalla.

La actividad diseñada se realizó dentro de un foro, se les pidió describir cómo preparan su infusión favorita. Al finalizar la actividad se concentraron algunas de las fotografías en un muro y se inició el segundo encuentro virtual retomando dicha actividad para evidenciar con un ejemplo cotidiano, la diversidad que tenemos como individuos. Dentro del Encuentro Virtual se realizó una dinámica grupal. Se dividió en equipo a los 26 participantes, a cada equipo se les asignó un grupo de alumnos (con déficit visual, déficit auditivo, alumnos extranjeros, con dislexia y de diferentes provincias).

La dinámica consistió en que pensarán en la última actividad que realizaron con sus estudiantes para readaptarla de acuerdo al grupo de estudiantes que se les hubiera asignado. Después de 10 minutos, se eligió a un representante de cada equipo y expuso lo que habían reflexionado. Las intervenciones fueron muy interesantes ya que dieron cuenta de que habían leído el material propuesto, por ejemplo, el equipo 2 expuso que lo primero que harían es preguntarle al estudiante cómo se le puede ayudar, ya que él es quien tiene más experiencia e implementar videos con subtítulos, reducir la velocidad al hablar o tener un software para que él pueda ir leyendo en tiempo real lo que el docente esté diciendo.

Módulo 3. Evaluación de aprendizajes. En la tercera semana se presentaron diferentes instrumentos de evaluación de los aprendizajes: la rúbrica, la evaluación formativa y el portafolio. Además, se trabajó sobre el Diseño Universal de la Evaluación (DUE) y lecturas recomendadas para profundizar en la temática. La actividad consistió en leer el documento Diseño Universal para la Evaluación y contestar 5 preguntas con la finalidad de evidenciar que se leyó y entendió el material propuesto. En esta actividad participaron 26 docentes, de los cuales 25 obtuvieron 10 puntos de 10 y 1 docente 8. El jueves 06 de abril fue feriado en Argentina, por lo que esa semana no se tuvo el encuentro sincrónico, solo se trabajó vía asincrónica a través del aula virtual.

Módulo 4. TICs con accesibilidad. El último tema estuvo enfocado en el uso de las herramientas tecnológicas para asegurar el acceso equitativo a la educación, fomentar la independencia y mejorar el aprendizaje, además de garantizar el acceso a la educación sin barreras (ver Figura 1). Se diseñó una presentación en formato de libros, cada uno tenía una serie de recomendaciones sobre cómo utilizar las funciones de accesibilidad en las herramientas tecnológicas. Se hizo énfasis en la discapacidad visual, discapacidad auditiva, dificultades motoras, alumnos con neurodiversidad, salud mental y accesibilidad en Windows.

Durante el encuentro virtual se hizo un recorrido sobre las herramientas de accesibilidad en Windows, en la página de Bing y en el celular. Se mostró cómo configurar cada una de ellas y la importancia de su uso. Posteriormente se realizó una actividad de juego de roles entre parejas, uno sería el docente y el otro el alumno. El alumno tendría alguna discapacidad, por lo que el docente tendría que dar las indicaciones necesarias al alumno para que pudiera tener acceso al material. Al finalizar la actividad se les pidió que en una palabra describieran cómo se sintieron, la emoción que más destacó en el rol del docente fue frustración, por no tener la habilidad tecnológica para lograr su objetivo, por lo que

se reflexionó de la importancia de la capacitación tecnopedagógica para agregar accesibilidad al material de estudio presentado en las clases.

Figura 1. 4to. Encuentro Virtual con los docentes que asistieron al curso de capacitación



RESULTADOS

Para medir la percepción de aprendizaje de los docentes se abrió un espacio en el aula para que entregarán un trabajo final integrador, el cual consistió en realizar una propuesta de cómo integrar el Diseño Universal de Aprendizaje mediado por la Tecnología con un tema específico de su materia. El formato de entrega fue libre, podían entregarlo en texto, audio, una presentación, un video, etc. Se entregaron 33 trabajos, en su mayoría, de mucha calidad, ya que desarrollaron cómo implementarían lo propuesto paso a paso, fundamentando el por qué a través de la teoría vista.

En especial, hubo 2 trabajos que destacaron, el primero es de una docente que imparte la materia Formas y Medios Integrados 3 en la Facultad de Arquitectura, hizo una investigación en su trabajo para ver cómo el software ArcGIS, con el que trabajan para realizar mapas colaborativos en etapa de relevamientos de Diagnóstico Urbano, podía ser adaptado para personas con déficit visual (ver Figura 2).

Figura 2. Trabajo final de un docente. Mapa con simbología de colores estándar



El segundo trabajo que se destacó fue de una docente de la Facultad de Ciencias de la Salud con la materia Trastornos de la Conducta Alimentaria, la cual hizo una presentación sobre las modificaciones a implementar en su materia para hacerla accesible a todos, mostrando el antes y el después de los que cambios que implementó.

A cada uno de los docentes se les hizo una retroalimentación de los trabajos presentados a través del aula virtual, destacando las fortalezas y las áreas de oportunidad a partir de lo que plantearon.

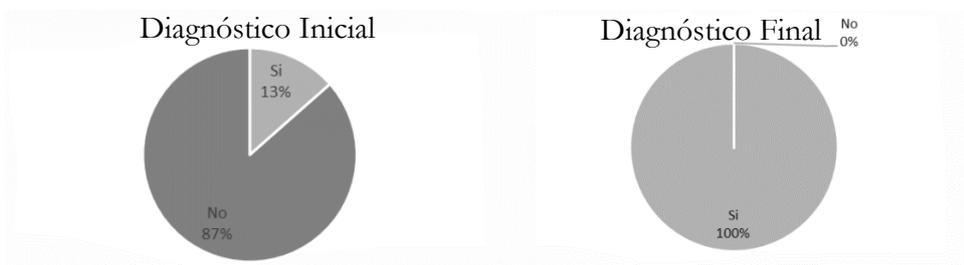
Las encuestas evidenciaron un cambio en la percepción del aprendizaje. A continuación, se indican algunas de las comparaciones más significativas.

Figura 3. ¿Sabes cómo implementar herramientas tecnológicas en tu aula?



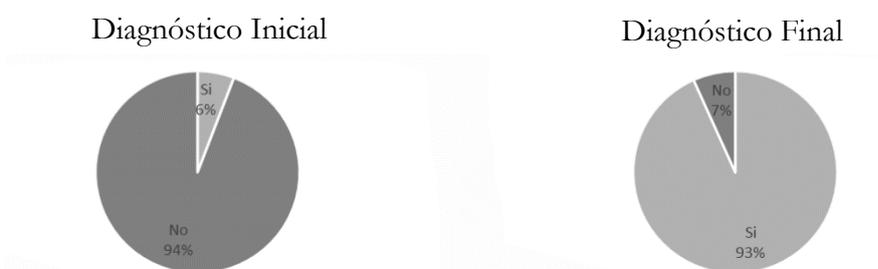
Otra de las preguntas que se les hizo fue si sabían cómo implementar el Diseño Universal de Aprendizaje, en el diagnóstico inicial el 87% de los docentes dijo que no y en el diagnóstico final el 100% dijo que sí, ya que es algo que tuvieron que implementar en el Trabajo Final Integrador, por lo que no solo quedo en la teoría.

Figura 4. ¿Sabes cómo implementar el Diseño Universal de Aprendizaje en tu materia?



Lo mismo ocurrió con la evaluación aplicada al Diseño Universal de Aprendizaje, hubo un cambio significativo entre el diagnóstico inicial y final. Al principio el 94% no sabía cómo implementarlo y al final 93% de los docentes sabía cómo integrarlo en su materia.

Figura 5. ¿Sabes cómo implementar en tu aula la evaluación aplicada al diseño universal de aprendizaje?



Los resultados de la encuesta inicial dieron cuenta de la importancia de profundizar en las temáticas propuestas, ya que el 86% de los docentes desconocían qué era el Diseño Universal de Aprendizaje. Otra de las preguntas fue si la universidad, dentro de la oferta de capacitación ofrece cursos sobre temas de educación inclusiva, a lo que el 82.7% respondió que no, por lo que se evidencia que la universidad no ha ofrecido de forma frecuente cursos de capacitación en temas de educación inclusiva.

Finalmente, dentro del aula, se abrió un muro de reflexión final en padlet, algunos de los comentarios fueron los siguientes:

Tabla 1. Reflexión final sobre el curso

Docente	Comentarios de los docentes
Participante 1	Excelente, la docente y los casos testigos me parecieron muy acertados para interpelarnos y

	reflexionar.
Participante 2	El curso fue muy bueno, tanto por los temas y materiales presentado en los encuentros sincrónicos y en las actividades asincrónicas y lecturas como en los espacios de debate y de articulación con el resto de nuestros compañeros. El desempeño de la docente, su dedicación y disponibilidad para mostrar los temas y evacuar las dudas también fue excelente. Hubo algunos momentos muy movilizantes y en todo momento se creó ese espacio en el que a pesar de la heterogeneidad de experiencias y saberes nos sentimos incluidos. Gracias por todo.
Participante 3	¡Agradecer por la disposición y el entusiasmo para enseñarnos a cómo utilizar estas herramientas para poder proporcionar un espacio académico mucho más inclusivo y a cómo afrontar distintas situaciones que podemos vivir los docentes dentro del marco educativo!
Participante 4	Excelente curso, destaco la amabilidad, paciencia y devoción de Adriana, así como la belleza y simpleza del aula virtual, que por momento parecía reunirnos a todos de manera muy cercana. También, me pareció muy enriquecedora y grata la visita de las invitadas en la primera clase.

CONCLUSIONES

Una de las fortalezas del curso fueron los encuentros sincrónicos, ya que se generó un clima de confianza y respeto mutuo. Las invitadas especiales al primer encuentro permitieron que los docentes escucharán en primera persona las experiencias sobre la inclusión de una profesional, una madre y su hija y el impacto que tiene en cada una de ellas en su cotidianidad.

Otro aspecto relevante fue el compromiso de los docentes involucrados, ya que participaron activamente de cada una de las actividades que se presentaron, tanto de forma asincrónica como sincrónicamente. En el último encuentro hubo reflexiones muy interesantes, algunas de ellas fueron:

- Que la universidad realice un diagnóstico preliminar a los estudiantes para saber si cuentan con alguna discapacidad y enviar esa información al docente para que pueda realizar las adecuaciones necesarias en conjunto con la Dirección de Enseñanza Innovadora.
- Generar un espacio continuo para compartir la práctica docente respecto a temas de educación inclusiva.
- Crear un Consejo al que los docentes puedan pedir orientación cada vez que sea necesario para dar un acompañamiento permanente.

Dichas iniciativas fueron presentadas a las autoridades de la universidad, las cuales dijeron que evaluarían la viabilidad de la implementación de ellas.

La principal dificultad que se presentó para llevar a cabo el proyecto de intervención fue que algunas autoridades de la universidad no veían relevante capacitar a los docentes sobre el tema de inclusión educativa, ya que les parecía que hablar de inclusión era hablar de exclusión. Otra autoridad sugirió cambiar el tema ya que no era significativo para la práctica docente. A pesar de estas barreras, la Directora de Enseñanza Innovadora respaldó el proyecto y se logró la apertura del curso de capacitación a través del Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes.

La inclusión es uno de los principios de esta universidad, sin embargo, hay una gran área de oportunidad, ya que no se había realizado ningún tipo de capacitación docente anteriormente. El curso realizado dio cuenta de que no hay un acompañamiento docente, por lo que cada uno ha realizado lo que ha podido de forma individual, sintiendo en la mayoría de los casos miedo o incertidumbre por no saber cómo abordar diferentes situaciones con personas con discapacidad o por no saber qué hacer cuando los alumnos tienen actitudes discriminatorias hacia otros de sus compañeros.

La inclusión educativa permite incluir a todos sin importar la condición y respetar al otro sin tener ningún prejuicio al respetar las diferencias individuales por lo que tratar este tipo de temas a través de la capacitación docente es una necesidad imperante en el sistema actual de educación donde converge la diversidad en los estudiantes: diferentes orígenes culturales y lingüísticos, creencias religiosas, personas con discapacidad, diferentes formas de estilo de aprendizaje, etc.

El curso de capacitación docente, permitió a los docentes tener comprensión sobre cuáles son las barreras de aprendizaje y cómo poder eliminarlas con la finalidad de generar entornos inclusivos donde todos los estudiantes se sientan respetados, además de brindar herramientas para abordar de manera efectiva la diversidad al incorporarlas a

su práctica docente. Esto se evidenció en su trabajo final, mediante el cual incorporaron lo visto en el curso en su práctica docente.

A través del curso se logró una sensibilización al ser testigos de los testimonios en el encuentro sincrónico. Se creó una comunidad docente más estrecha, ya que entre ellos se escuchaban y compartían vivencias similares. La inclusión educativa es fundamental para garantizar educación de calidad para todos y por ende construir una sociedad con igualdad de oportunidades y equitativa, por lo que se sugiere dar seguimiento a las propuestas que se hicieron e integrar dicha temática en la capacitación docente habitual que se da a los docentes.

REFERENCIAS

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2020). *Educación Inclusiva en Escuela*.
<https://buenosaires.gob.ar/educacion/educacion-de-gestion-privada/educacion-inclusiva-en-la-escuela>

Sangrà, A. y Wheeler, S. (2013). Nuevas formas de aprendizaje informales ¿O estamos formalizando lo informal?.
International Journal of Educational Technology in Higher Education, 10, 286-293.
<https://link.springer.com/article/10.7238/rusc.v10i1.1689>

UNESCO (2020). *Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa

La Evolución de la práctica reflexiva docente con el uso de Inteligencia Artificial en los portafolios digitales

María Rebeca Huerta Cruz

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

María Guadalupe Veytia Bucheli

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN

La práctica reflexiva docente es fundamental en el desarrollo profesional y la mejora continua en los procesos de enseñanza – aprendizaje, como lo menciona Domingo (2022) es una opción de formación innovadora que permite articular significativamente los conocimientos teóricos con los prácticos y favorecer el desempeño profesional, donde el docente es un agente activo para la construcción del saber que permite dar respuesta a cada necesidad concreta. Dentro de este contexto, el uso de Inteligencia Artificial (IA), en el siglo XXI ha experimentado un cambio muy rápido dentro del ámbito educativo (Baidoo-Anu y Owuso, 2023) en el caso del uso de portafolios digitales surge como una herramienta innovadora e inclusiva para potencializar la reflexión y la práctica pedagógica de docentes. La inclusión es definida por la UNESCO (2020) como un proceso transformador que garantiza la participación y acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad con respeto a la diversidad y que eliminando todo tipo de discriminación. La Agenda 2030 orienta la inclusión educativa y el empleo de IA, en donde se reconoce la importancia del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como un medio para acelerar el progreso y apoyar el desarrollo de las sociedades del conocimiento basadas en los derechos humanos (Cepal, 2018). El objetivo de este trabajo es analizar el empleo de distintas herramientas de IA como un recurso para enriquecer la elaboración de portafolios digitales docentes en la educación básica, que permitan facilitar la recopilación, generar evidencias eficientes, con sentido y significado, así como crear recomendaciones para fortalecer la mejora continua en la práctica profesional.

PALABRAS CLAVE: *docentes, Inteligencia Artificial, práctica reflexiva, portafolio digital.*

INTRODUCCIÓN

Actualmente, se vive en una era digital inminente, y el ámbito educativo se encuentra inmerso en estos avances tecnológicos que facilitan el proceso de enseñanza – aprendizaje y transforman la manera en como los docentes reflexionan sobre su propia práctica educativa. Dentro de la evolución más significativa y reciente, se encuentra el empleo de la Inteligencia Artificial (IA) como herramienta inclusiva e innovadora que facilita los procesos de automatización de tareas, recopilación de información, retroalimentación inmediata, personalización del aprendizaje, mayor accesibilidad a la información, así como el desarrollo de competencias, es por ello que esta investigación tiene como objetivo analizar el uso de la IA en la construcción de portafolios digitales como recurso para mejorar las prácticas reflexivas en docentes de educación básica primaria desde el modelo de la Nueva Escuela Mexicana en la ciudad de Pachuca de Soto, Hidalgo. Con esta herramienta se busca fortalecer un enfoque más personalizado, inclusivo y facilitador del trabajo docente que por ende contribuya al desarrollo de competencias cognitivas, metacognitivas y digitales que demanda la educación actual, las cuales le permitan enfrentar con mayor eficacia y pertinencia los retos y demandas a los que se enfrentan.

La pertinencia del estudio es congruente y relevante para el ámbito educativo contemporáneo, donde el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desempeñan un papel cada vez más relevante en la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje, así como en la calidad de la reflexión docente, la cual contribuye a que se transforme y enriquezca a partir del empleo de distintas herramientas tecnológicas orientadas a desarrollar actividades como el diseño, la organización, la planeación, la evaluación y mejora de resultados con el uso de portafolios digitales; Chen et al. (2020) aseguran que el uso de IA en la educación ha impactado de manera significativa para el logro de un aprendizaje global, en donde se observa un contenido personalizado más inteligente y eficiente en la administración educativa. En el desarrollo del trabajo se plantea la perspectiva teórica de la investigación, en la cual se recupera la construcción de un estado del conocimiento que favorece la identificación de las investigaciones en torno a esta temática, así como a destacar los desafíos y retos a los que se enfrentan los docentes en la actualidad, y se concluye con las perspectivas que se tienen del objeto de estudio que plantea una reflexión sobre las implicaciones futuras de la integración de esta tecnología emergente en el ámbito educativo, con especial énfasis en su contribución al fortalecimiento de la práctica reflexiva docente y su alineación con los principios del modelo de la Nueva Escuela Mexicana.

PRÁCTICA REFLEXIVA DOCENTE Y SU INMERSIÓN CON LA TECNOLOGÍA CON E-PORTAFOLIOS

La práctica reflexiva docente se ha reconocido como una herramienta crucial para el desarrollo profesional de los educadores. Según Schön (1983), la reflexión en y sobre la acción permite a los docentes analizar de manera crítica sus experiencias, identificar áreas de mejora y tomar decisiones fundamentadas en el aula. La reflexión, si bien, es una actividad que por naturaleza humana se realiza para la resolución de problemas o la toma de decisiones Calzada (2017) menciona que es un proceso intelectual que requiere la interacción constante entre la acción y los conocimientos teóricos donde el docente toma consciencia de su rol para enfocar su enseñanza y lograr que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo. Por lo tanto, la reflexión constante es primordial para adaptar y mejorar las estrategias pedagógicas en beneficio de los estudiantes y también en la revalorización de la labor docente. La práctica reflexiva, como lo asegura Domingo (2021) es una opción formativa innovadora que logra articular de manera profunda el conocimiento teórico y práctico, con un gran significado para todos aquellos formadores y docentes que buscan mejorar su desempeño profesional.

La docencia se entiende como un oficio humano que exige un alto grado de cualificación, donde se preestablecen actividades, técnicas, evaluaciones, didácticas y otras prácticas, suele ser común que el profesor no cuente con un margen muy amplio de autonomía y de acción independiente, por ello, la práctica reflexiva constituye un recurso valioso para su profesionalización, así mismo sucede cuando desarrolla la adopción tecnológica para la construcción de nuevas habilidades (Freixas et al., 2020). De ahí la importancia de esta investigación, que busca fortalecer las prácticas reflexivas, las cuales contribuyen significativamente al desarrollo humano y profesional de los docentes y se enriquecen mediante el desarrollo de habilidades cognitivas con el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de última generación como es la IA.

Por su parte, el portafolio docente es una recopilación de datos e información sobre la práctica del profesor, en la que él mismo refleja su concepción educativa, desarrollo profesional, fortalezas y experiencias (Wolf y Dietz, 1998). Esta herramienta permite exponer las competencias adquiridas y contribuye al fortalecimiento de su desarrollo profesional, facilitando además la práctica reflexiva. Sin embargo, como menciona Rodrigues (2014) suelen ser más utilizados con mayor frecuencia por estudiantes practicantes que por docentes en servicio. Con el tiempo, esta herramienta ha evolucionado hacia el portafolio digital o e-portafolio, lo cual facilita a los profesionales la creación de portafolios crear de manera más eficiente, integrando recursos que permiten una comunicación e interacción organizada y efectiva con sus pares, además de fortalecer su autorreflexión.

Los portafolios digitales son diseñados para facilitar acciones cognitivas, que al usarse de manera cotidiana se transforman en disposiciones duraderas y competencias (Rodriguez et al., 2013), para crear estas competencias digitales es importante que los involucrados en los sistemas educativos de un país propicien la implementación, exploración y desarrollo de herramientas tecnológicas. Como bien lo mencionan Jaiswal y Arun (2021), es prioritario que los gobiernos, empresas e instituciones de corte académico inserten la planeación, diseño, regulación, uso y evaluación de tecnologías para avanzar en la disminución de diferencias de la brecha digital que existe tanto a nivel global como nacional.

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LOS PORTAFOLIOS DIGITALES.

La Inteligencia Artificial está involucrada en las actividades cotidianas que desarrolla el ser humano de manera consciente o no, desde una búsqueda en internet, como en los servicios de redes sociales o de streaming que trabajan por medio de algoritmos y crean propuestas de sitios relacionados con distintos gustos o preferencias temáticas; sin embargo, el término formal de esta herramienta fue presentado por primera vez en 1956 en una conferencia de la Universidad de Dartmouth, y a través de la historia ha ido transformándose tanto en fundamentos teóricos como en sus aplicaciones (Peña et al., 2020). La Inteligencia Artificial se considera una rama de las ciencias de la computación que trata de construir sistemas que permiten mostrar un comportamiento más inteligente, y logra tener sistemas de capacidades superiores a las del ser humano, como por ejemplo aquellos que permiten copiar características de la capacidad mental de un hombre, pueden relacionar normas del lenguaje hablado y escrito con una base experimental, para generar un juicio y dar soluciones de una forma mucho más rápida y eficiente que un ser humano (Alvarado, 2015).

Es una herramienta que se ha consolidado de manera muy veloz, la cual genera grandes beneficios y muestran un panorama atractivo, su impacto ha demostrado la mejora de resultados de aprendizaje, eficiencia en tiempos y un acceso global a educación calidad (Kamalov et al., 2023), al ser una tecnología en desarrollo provoca oportunidades para la innovación educativa y también demanda la formación de profesionales especializados para lograr una verdadera transformación digital (Cebrián de la Cerna y Pérez Torregrosa, 2024).

En el ámbito educativo, ofrece varios beneficios para la práctica reflexiva docente, por ejemplo, algoritmos de IA que pueden identificar tendencias en los datos recopilados, ayudando a los docentes a identificar áreas de fortalezas y debilidades en su enseñanza. Además, la IA permite sugerir recursos educativos personalizados en su enseñanza, o en

función de las necesidades individuales de los estudiantes, mejorando así la eficacia de las estrategias pedagógicas. Según Moreno (2019), el objetivo de la IA en la educación es desarrollar programas que faciliten entornos de aprendizaje adaptativos y personalizados. Estos entornos buscan mejorar estrategias específicas para la adquisición de conocimiento por parte de los alumnos, así como generar estrategias para impartir conocimientos de manera eficaz basándose en análisis predictivos, esto por medio de una herramienta que permite la recolección muy amplia de información, denominada Big Data.

La tecnología de big data permite recolectar, almacenar y organizar datos en grandes volúmenes para analizarlos de manera individual y en conjunto la relaciones que tienen entre ellos, esto puede ser inclusive con datos que se estén generando en tiempo real que provengan de sensores, de redes sociales, dispositivos de audio y video. En el ámbito educativo contribuye al archivo de acervos digitales que son fundamentales para el registro del producto que se ha generado durante años de actividades investigativas y académicas docentes (Salazar, 2016).

La propuesta hoy, es involucrar la Inteligencia Artificial en los portafolios digitales, que permitan abrir nuevas oportunidades orientadas a fortalecer la práctica reflexiva docente, la IA puede analizar los datos de manera automatizada, proporcionando soluciones y patrones que los docentes pueden utilizar para mejorar su práctica. Actualmente, la sociedad se caracteriza por estar en una era digital, en donde la IA se ha logrado posicionar como un recurso transformador, emerge como herramienta prometedora para mejorar y enriquecer las prácticas educativas utilizadas desde un marco responsable, bien informado y ético (Universidad Nacional Autónoma de México, 2023).

La IA puede emplearse en los portafolios digitales docentes para optimizar la autoevaluación, la autorregulación y la personalización de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Además, permite identificar necesidades educativas susceptibles de resolver (UNAM, 2023). Sin embargo, es indispensable tener las consideraciones éticas pertinentes, como privacidad de datos y la equidad en el acceso de la tecnología. Al ser una disciplina con una serie de herramientas aún experimentales, suelen tener ciertas limitaciones inherentes, como posibles sesgos en los algoritmos, que deben abordarse de manera crítica para garantizar su uso ético y efectivo en el ámbito educativo.

MARCO METODOLÓGICO

La investigación de este trabajo se basa en el enfoque de investigación – acción, que según Latorre (2005), se refiere al conjunto de actividades que hace un docente para el desarrollo curricular y autodesarrollo, lo cual permite identificar estrategias de acción-reflexión, y con ello la generación de ajustes al proceso de enseñanza – aprendizaje. Contribuye al cambio social y al conocimiento de la realidad; el alcance se fundamenta en lo explicativo, no experimental y de corte transversal; donde se realiza el planteamiento del problema, de un supuesto, desde las preguntas y objetivos del problema. El objeto de estudio está focalizado en docentes de educación inicial primaria en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana desde la investigación formativa de la ciudad de Pachuca de Soto, Hidalgo, México; se construye el instrumento de indagación para la recolección de información, de acuerdo a los datos arrojados se diseñará la propuesta oportuna de intervención.

El alcance de la investigación se fundamenta en el explicativo que pretende determinar causas de los eventos y se infiere un supuesto o hipótesis de investigación para identificar los elementos de la causa y sus efectos de los fenómenos (Ramos - Galarza, 2020), con un diseño no experimental transversal porque el fenómeno a estudiar tiene causa en el presente y efectos futuros (Álvarez, 2020), en cuanto a los participantes son docentes de educación básica de una escuela pública de la ciudad de Pachuca de Soto, Hidalgo con una población de 12 docentes, tomando como muestra a siete de ellos del turno matutino.

El instrumento de medición para diagnóstico se elaboró de manera digital con veinte preguntas cerradas con los datos generales de los participantes y los items establecidos. Para la elaboración del instrumento se planearon y se establecieron las variables y categorías de análisis, como se presentan en la *Tabla 1*.

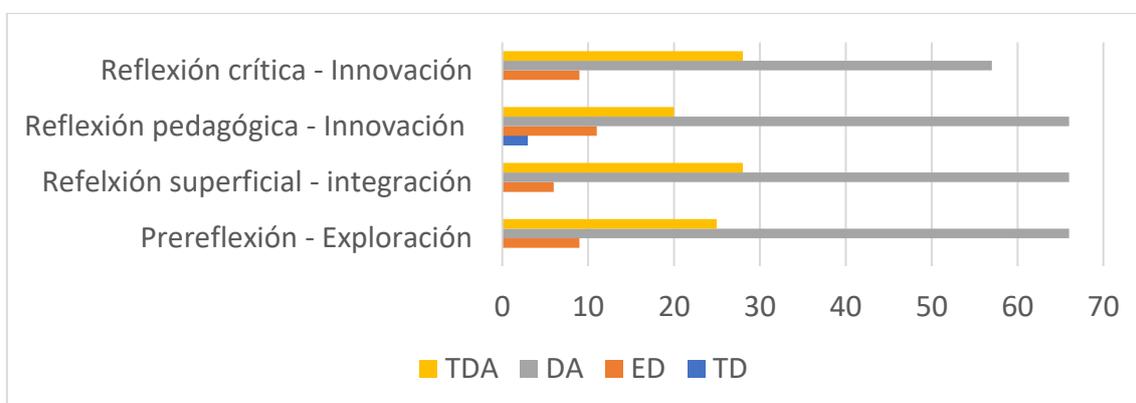
Tabla 1. Variables y Categorías de análisis

VARIABLES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN
Competencias digitales docentes	Exploración	Conoce la herramienta de portafolio digital
	Integración	Utiliza la herramienta de portafolio digital
	Innovación	Transforma el uso de portafolio digital
	Prereflexión	Enseñanza no adaptada a los alumnos
Práctica reflexiva	Reflexión superficial	Identifica necesidades y su importancia
	Reflexión pedagógica	Analiza el impacto de las prácticas y mejora las actividades
	Reflexión crítica	Realiza actividad investigativa y análisis crítico de las acciones

Fuente: elaboración propia basada en Larrivé (2008) citado en Rodrigues (2013) y Ministerio de Educación Nacional (2013)

Como resultado del instrumento diagnóstico y de acuerdo a las variables, que sirven de panorama para interpretar las respuestas y que servirán para la elaboración de la propuesta de intervención, de los siete encuestados, todos cuentan con nivel académico de licenciatura, fueron 3 hombres y 4 mujeres, la persona de menor edad con 29 años, una persona de 42, dos de 49, uno de 50, uno de 54 y el mayor de edad de 56; cuentan con experiencia docente desde los 6 hasta 32 años ejerciendo en servicio, distribuidos uno en primer grado, dos en segundo grado, uno en tercero, dos en cuarto y uno en sexto. En relación con las categorías de análisis los resultados se presentan en la Tablas 2.

Tabla 2. Resultados de las categorías de análisis



Fuente: Elaboración propia.

Con los resultados del diagnóstico, se identifica que el uso del portafolio digital es una herramienta que utilizan de manera frecuente, analizan sus actividades y vinculan sus procesos con la práctica reflexiva sin embargo no llegan a la etapa crítica para tener cambios significativos en los aprendizajes y limitan el potencial del portafolio puesto que no lo identifican como transformador de su quehacer, la relevancia con esta investigación es la propuesta para el uso de herramientas con IA que favorezca a las competencias digitales de los docentes y se logre llegar al nivel crítico para mejorar sus procesos de enseñanza.

CONCLUSIONES

La Inteligencia Artificial puede ser muy útil, principalmente para complementar las indicaciones de los humanos o en situaciones en las que el contacto humano es limitado, como en aprendizajes virtuales o a distancia, pero en el caso de algoritmos creados para educación es necesario la supervisión de profesionales que comprendan los límites de los algoritmos, la transparencia y ética con los datos que se recogen y sus aplicaciones (Giro y Sancho, 2022). El uso de

Inteligencia Artificial en los portafolios digitales de docentes de educación básica desde el modelo de la Nueva Escuela Mexicana representa una evolución significativa para la práctica reflexiva docente. Este enfoque creativo e innovador tiene el potencial de transformar la enseñanza al proporcionar a los educadores herramientas poderosas para analizar, adaptar, reflexionar y mejorar de manera continua su práctica educativa, sin dejar de considerar sus limitaciones operacionales y éticas para que se garantice una aplicación responsable, formal y efectiva en cualquier contexto educativo.

REFERENCIAS

- Alvarado, M. (2015). Una mirada a la inteligencia artificial. *Revista Ingeniería, Matemáticas y Ciencias de la Información*, 2(3), 27-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7894426>
- Álvarez, A. (2020). *Clasificación de las investigaciones*. Universidad de Lima, Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas, Carrera de Negocios Internacionales.
- Baidoo-Anu, D. y Owusu Ansah, L. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning, *SSRN*, January 25. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4337484>
- Calzada, N., y de Romos, E. (2017). La importancia de la reflexión en la práctica de los formadores. *Revista COPEI*, 1(3), 1-12. <https://antiguo.conisen.mx/2022/>
- Cebrián-de-la-Serna, M. y Pérez-Torregrosa, A. B. (2024). La inteligencia artificial y su contribución a los ePortafolios en el prácticum. *Revista Practicum*, 9(2), 38-53.
- Cepal, N. U. (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/items/72c6a024-a26b-4db6-8b67-42ab821a6d0b>
- Chen, L., Chen, P. y Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278. <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&number=9069875>
- Giró Gràcia, X. y Sancho Gil, J. M. (2022). *La Inteligencia Artificial en la educación: Big data, cajas negras y solucionismo tecnológico*. <http://hdl.handle.net/10662/13941>
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona próxima*, (34), 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Freixas, R., Domínguez, D. y GAMBOA, F. (2020). Práctica reflexiva y tecnologías digitales: Un estudio de caso en educación superior. *Revista Espacios*, 41(09). <http://es.revistaespacios.com/a20v41n09/20410925.html>
- Jaiswal, A. y Arun, J. C. (2021). Potential of Artificial Intelligence for transformation of the education system in India. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 17(1), 143–158. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285526.pdf>
- Kamalov, F., Santandreu Calonge, D. y Gurrib, I. (2023). Nueva era de la inteligencia artificial en la educación: hacia una revolución multifacética sostenible. *Sostenibilidad*, 15(16), 12451. <https://doi.org/10.3390/su151612451>
- Latorre, A. (2015). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles339097>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (marzo 2020). *Artificial Intelligence and Inclusion, mobile learning week 2020*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/mlw-2020-concept-note-en.pdf>
- Peña, V. R. G., Marcellino, A. B. M. y Ramírez, J. A. Á. (2020). La inteligencia artificial en la educación. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231632>
- Ramos- Galarza, C.A. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciaAmérica*, 9(3), 1-6.
- Rodríguez, J. L., Galván, C. y Martínez, F. (2013). El portafolios digital como herramienta para el desarrollo de competencias transversales. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*. <http://hdl.handle.net/11162/106822>
- Rodrigues, R. y Rodríguez-Illera, J. L. (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista iberoamericana de educación*, 65, 53-74. <https://doi.org/10.35362/rie650393>

- 
- Salazar, J. (2016). Big data en la educación. *Revista Digital Universitaria* 17(1). 2-16.
<http://www.revista.unam.mx/vol.17/num1/art06/>
- Schön, D. (1983). Reflective practice in the science-based professions. In D. Schön (Ed.), *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2023). *Recomendaciones para el uso de la inteligencia artificial generativa en la docencia*. https://iagenedu.unam.mx/docs/recomendaciones_uso_iagen_docencia_unam_2023.pdf
- Wolf, K. y Dietz, M. (1998). Teaching portfolios: Purposes and possibilities. *Teacher education quarterly*, 9-22.
<https://www.jstor.org/stable/23478104>

Percepción de las barreras para el aprendizaje y la participación en docentes de educación básica

Pamela Franco Díaz

Azaneth Laguna Celia

Ramón Alfonso González Rivas

Universidad Autónoma de Chihuahua

RESUMEN

Las instituciones educativas deben ocuparse en atender y dar respuesta a situaciones como la exclusión y establecer condiciones de equidad e igualdad que fomenten la inclusión. Por ello el presente trabajo busca aportar acciones que coadyuven al proceso de inclusión educativa, por lo que se analizó la percepción que tienen los docentes sobre las barreras de aprendizaje y participación en estudiantes con discapacidad de nivel primaria mediante una encuesta sobre la Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Este estudio fue no probabilístico o dirigido, con un diseño descriptivo donde participaron un total de 30 docentes frente a grupo, pertenecientes al nivel de educación primaria del sistema estatal en la ciudad de Chihuahua. Se realizó un análisis estadístico descriptivo (medias y desviaciones). Para analizar las diferencias entre las (BAP), se llevó a cabo un análisis de medidas repetidas, los resultados indicaron que existen diferencias significativas $F(4,112)=6.04, p<.001$. Al realizar comparaciones con la corrección Bonferroni indicaron que las BAP, actitudinales y de accesibilidad son significativamente menos identificadas que las pedagógicas ($ps<.05$), mismos que permiten valorar cuáles son aquellas barreras, que están más presentes por parte de los docentes, identificarlas nos permite entender y atender, no señalar lo que está mal, nos indica que la inclusión es un proceso sin fin en el cual es importante ir generando acciones para intervenir e incluir.

PALABRAS CLAVE: *Discapacidad, estudiantes, barreras para el aprendizaje y la participación*

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva debe considerar los aspectos sociales positivos como una práctica constante que reconoce, valora y responde de manera adecuada a la diversidad de características, intereses y expectativas de los niños, niñas y adolescentes. Su objetivo es fomentar su desarrollo, aprendizaje y participación en un entorno educativo compartido sin discriminación ni exclusión, garantizando sus derechos humanos y ofreciendo los apoyos necesarios para su proceso educativo a través de políticas y prácticas culturales que eliminan las barreras existentes (Díaz-Vega et al., 2021).

Muchas veces, los docentes no cuentan con la formación, ni con los recursos necesarios para poder atender de manera adecuada a los niños con discapacidad, lo que dificulta su inclusión real en el sistema educativo. Es importante que se promueva la capacitación y sensibilización de los docentes para que puedan acoger de forma efectiva y respetuosa a todos los estudiantes, sin importar sus capacidades. Además, es fundamental que se implementen medidas y estrategias inclusivas en las escuelas, como adaptaciones curriculares, apoyos educativos y recursos técnicos, para garantizar que todos los niños tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

La inclusión de los niños con discapacidad en la educación básica es un derecho que debe ser garantizado y promovido por todas las instituciones educativas, para que puedan alcanzar su máximo potencial y participar plenamente en la sociedad (Ayala et al., 2023; Díaz et al., 2022).

Todo aquel que no esté familiarizado con los ajustes razonables necesarios para las personas con discapacidad, tiene la responsabilidad de capacitarse a través de los cursos y talleres ofrecidos por el gobierno mexicano, según lo establecido en la ley del servicio profesional docente (SEP, 2018). De esta manera, podrán desempeñar su labor docente de manera profesional y garantizar la inclusión de todos los estudiantes en el aula, promoviendo la transferencia de conocimientos y evitando la simulación de prácticas inclusivas, como se establece en las políticas públicas para la educación (SEP, 2017).

Ante esta situación, es fundamental mejorar la formación, el acompañamiento y la capacitación de los docentes de manera constante, con herramientas que apoyen su práctica educativa, facilitando la transmisión y adquisición de conocimientos, fortaleciendo su compromiso y ética profesional. Esto les permitirá realizar adaptaciones necesarias para favorecer la inclusión de personas con barreras específicas (Corral, 2019).

Además, es necesario que los docentes promuevan un trabajo colaborativo con la comunidad escolar, en especial con la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), padres, directores de escuela, personal de apoyo y la sociedad en su conjunto. Esta colaboración es clave para fomentar la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), para conocer cómo abordar las barreras existentes y favorecer el desarrollo de los

alumnos. Asimismo, se debe evitar o disminuir la falta de información en los centros educativos dirigida a padres y la sociedad en general, como destaca Zhizhko (2020).

Por todo lo antes mencionado en esta investigación se ha planteado como objetivo el identificar la percepción de los docentes sobre las barreras de aprendizaje y participación en estudiantes con discapacidad en el nivel primaria.

MÉTODO

La muestra de este estudio fue no probabilística o dirigida. Participaron un total de 30 docentes (H=9, M=21) frente a grupo, mismos que pertenecen al nivel de educación primaria del sistema estatal. El 37 % tiene de 0 y 15 años de servicio y el 63 % de 16 y 35 años servicio. El enfoque es cuantitativo con diseño descriptivo, este se caracteriza por seguir un conjunto de procesos organizados de forma secuencial para comprobar suposiciones específicas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Cada etapa de este enfoque está estrechamente relacionada con la anterior, partiendo de una idea delimitada para luego establecer objetivos y preguntas de investigación, revisar la literatura existente y crear un marco teórico sólido.

El instrumento utilizado fue un cuestionario de 32 preguntas cerradas a través de formulario electrónico de google, basado en el index de inclusión (Booth y Ainscow, 2000). Este cuestionario cuenta con categorías agrupadas en barreras actitudinales, ideológicas, políticas, accesibilidad y pedagógicas. Esto con la finalidad de determinar si los aspectos eran lo suficientemente claros y concisos de acuerdo con el objetivo de la investigación.

Se realizó un análisis de varianza de medidas repetida. El análisis se realizó en el SPSS versión 21.0 para Windows.

Se realizó análisis estadístico descriptivo (medias y desviaciones). Para analizar las diferencias entre BAP, se realizó un análisis de medidas repetidas, los resultados indicaron que existen diferencias significativas $F(4,112)=6.04, p<.001$. Las comparaciones con la corrección Bonferroni indicaron que las BAP, actitudinales y de accesibilidad son significativamente menos identificadas que las pedagógicas ($ps<.05$).

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos de las BAP

Barreras	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo
Actitudinales	30	1.98	0.78	1	4.13
Ideológicas	30	2.30	0.53	1	3.43
Políticas	30	2.60	0.84	1	4.17
Accesibilidad	29	2.11	0.96	1	5
Pedagógicas	30	2.74	0.96	1	4.75

También se encontró que la correlación entre a la antigüedad de los docentes y la puntuación total del instrumento de BAP, fue no significativa.

Tabla 2. Correlaciones entre las BAP

		Correlaciones					
		Antigüe_cate	Promedio_Actitud	Promedio_ideo	Promedio_Acces	Promedio_Poli	Promedio_Pedag
Antigüe_cate	Correlación de Pearson						
Promedio_Actitud	Correlación de Pearson	-.093					
Promedio_ideo	Correlación de Pearson	-.166	.411*				
Promedio_Acces	Correlación de Pearson	-.176	-.006	.302			
Promedio_Poli	Correlación de Pearson	-.018	-.082	.376*	.297		
Promedio_Pedag	Correlación de Pearson	-.258	.133	.441*	.782**	.438*	

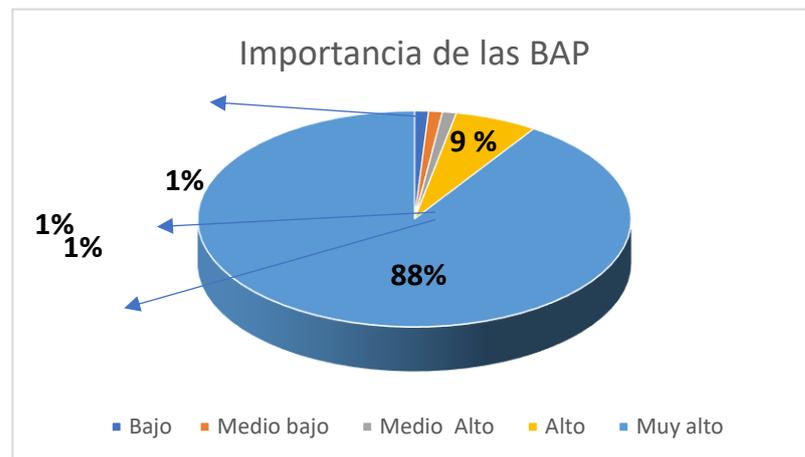
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Se puede observar que las correlaciones entre las variables del estudio en su mayoría negativas y no significativas, lo cual nos indica que hay poca relación entre las barreras, siendo las barreras actitudinales las que se relacionan con la ideológica y la pedagógica, con la de accesibilidad y política.

Sin embargo, en la Figura 1 se puede observar en la distribución porcentual sobre las preguntas del nivel de importancia que el docente les otorga a las barreras actitudinales el 88% lo consideran muy alto.

Figura 1. Distribución porcentual de la importancia de las BAP



Nota: Esta figura integra la distribución porcentual de nivel de percepción de los docentes sobre la importancia de la BAP.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la actualidad, la importancia de la inclusión es ampliamente reconocida, especialmente en el ámbito educativo, para garantizar el derecho a la educación para todos, independientemente de sus características individuales. La educación inclusiva implica un proceso enfocado en eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, identificar estas barreras es el primer paso para poder superarlas y lograr una verdadera inclusión educativa (Ayala et al., 2023).



En este estudio, uno de los objetivos principales fue la creación de un cuestionario dirigido a los docentes de educación básica, con el fin de identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad. Este paso es crucial para avanzar en la investigación sobre estas barreras y contribuir al proceso de inclusión. Actualmente, la estrategia nacional de educación inclusiva ha establecido la identificación de las barreras como un componente fundamental, implementado en la segunda sesión ordinaria del consejo técnico escolar (SEP, 2022).

La barrea de accesibilidad fue la que los docentes menos identificaron en sus centros educativos, probablemente por qué la se piensa normalmente qué esta barrera se pude eliminar con rampas o cajones azueles, pero esta barrera no es únicamente eso si no si no tiene qué ver con toda la infraestructura, materiales e incluso información de acceso físico (Figuro y Zuñiga, 2020).

Otro de los hallazgos encontrados fue qué la correlación con los años de servicio de los docentes no era significativa, en relación con las barreas del señala todo el instrumento, quizá de debe a qué ya son muchos los años en los qué el proceso de inclusión se ha instaurado en sistema educativos (Souto, 2021).

De esta forma se puede concluir que, una de las finalidades de este estudio fue lograr identificar las áreas de oportunidad de los centros educativos y de su personal. De esta forma poder fomentar el proceso de inclusión, para así se puedan eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la plena partición de estudiantes, docentes e instituciones, utilizando el fomento a las diversas prácticas pedagógicas, políticas educativas y la promoción de una cultura de inclusión.

Por lo que cualquier acercamiento que contribuya al proceso de inclusión es significativo para avanzar hacia la cultura inclusiva.

REFERENCIAS

- Ayala, A., De Haro, R. y Serna-Belmonte, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 179-191. <https://doi.org/10.6018/reifop.560121>
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. ERIC <https://eric.ed.gov/?id=ED461222>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Unesco. <https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/aD1xuVtOhs-8Indice de Inclusion.pdf>
- Corral, K. (2019). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(2), 171-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7176415>
- Díaz-Vega, M., Moreno-Rodríguez, R. y Gallardo-Pino, C. (2021). La Universidad Española ante el ods 4: Los planes estratégicos como principal barrera para alcanzar la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 69-91. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/678>
- Figueroa, E. y Zúñiga, M. (2020). Las barreras actitudinales y estructurales en el proceso de aprendizaje en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 6-15. <https://doi.org/10.62452/592htr87>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcgraw-hill. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Secretaría de educación pública [SEP] (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: secretaria de educación Pública. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Secretaría de educación pública [SEP] (2018). *Estrategia nacional de educación inclusiva*. México. <http://www.setse.org.mx/SISTCARRERA/assets/files/ESTRATEGIAEDUCACININCLUSIVA.pdf>
- Secretaría de educación pública [SEP] (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Mexico: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_precolar_primaria_secundaria_2022.pdf
- Souto, C. (2021). La evolución de las políticas educativas: de la integración a la inclusión. *Revista de educación y derecho*. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37713>
- Zhizhko, E. (2020). Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: propósitos y realidad. *Andamios Revista de Investigación Social* 17(43), 249-270. <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v17i43.774>

Repercusiones de la política institucional de educación inclusiva en la mejora de la calidad educativa desde la percepción de los profesores de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Erik Márquez de León

José Francisco Lara Guerrero

Francisco Nicolás Medrano Lara

Universidad Autónoma de Tamaulipas

RESUMEN

En este trabajo se analizan las percepciones de los profesores sobre las repercusiones de la política institucional de educación inclusiva en la mejora continua de la calidad educativa en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Se trata de un estudio de caso, con enfoque cualitativo y alcance descriptivo y explicativo. Se entrevistó a 10 maestros que participan en distintas carreras de licenciatura que realizan funciones sustantivas en el escenario de la educación inclusiva, dada su experiencia están en condiciones de expresar los cambios que han logrado percibir a partir de la implementación de la política institucional y si dichos cambios han mejorado la inclusión y calidad educativa. La política institucional de educación inclusiva entendida como la capacidad de la universidad para establecer acciones de carácter institucional que permitan transitar hacia una cultura basada en la atención a la diversidad de los estudiantes con responsabilidad social y sin distinción alguna donde todos durante su trayectoria escolar tengan las mismas condiciones para contar con una buena formación profesional y lograr los aprendizajes esperados. Los hallazgos muestran que los docentes percibieron cambios en la concepción y sentido de la educación inclusiva, currículum inclusivo, infraestructura inclusiva, recursos didácticos inclusivos, evaluación de los aprendizajes con enfoque inclusivo y mejoramiento de la inclusión y la calidad educativa. A pesar de la apropiación de los actores a la política institucional y los efectos significativos a favor de la educación para todos, aún quedan aspectos pendientes que obstaculizan el proceso de transición hacia una cultura de la educación inclusiva que sostenga las prácticas inclusivas entre todos los universitarios. Se recomienda valorar la política actual y considerar las voces de los actores para realizar las adecuaciones necesarias, el éxito de la política se encuentra en una retroalimentación constante de la realidad vivida por la comunidad universitaria en la educación inclusiva.

PALABRAS CLAVES: Política institucional de educación inclusiva, calidad educativa y educación superior.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva en el nivel superior es un tema fundamental para lograr la calidad educativa, la cual es considerada como la capacidad que tienen las universidades para “garantizar las oportunidades de aprendizaje, presencia y participación a todos los alumnos, haciendo especial énfasis en los grupos vulnerables” (Romero y Brunstein, 2012, p. 256), así como el involucramiento de todos los universitarios en las funciones sustantivas sin distinción alguna.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) en atención a la educación inclusiva establece en la agenda 2030 el objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Lo anterior, se convierte en una recomendación del organismo internacional al Estado Mexicano para que encamine sus esfuerzos al logro de una educación inclusiva en todos los niveles educativos, incluyendo la educación superior, por lo tanto, en el 2020 el Gobierno Federal decidió en su Programa Sectorial de Educación 2020-2024 declarar la política de educación inclusiva al mencionar que el “proyecto de nación caracterizado por un mayor bienestar de la población donde la educación inclusiva, equitativa y de calidad se posiciona como un pilar fundamental del desarrollo sostenible” (p. 311).

Para estar acorde con los esfuerzos internacionales y nacionales, en el 2022 la UAT estableció en su Plan de Desarrollo Institucional 2022-2025 la política de educación inclusiva que tiene la finalidad de “garantizar que toda la comunidad que la conforma pueda ser partícipe de las actividades desarrolladas en los espacios universitarios, fomentando la equidad, la igualdad y la responsabilidad social” (p. 50) al grado de alcanzar la inclusión educativa y social hasta obtener el bienestar individual y social de todos los actores a los que se tiene alcance está institución de nivel superior.

La política institucional universitaria entendida como las intenciones que se formulan de manera formal en las universidades, que pretenden generar cambios al interior de las mismas a manera de modificar la conducta de sus miembros y por ende reorientar las prácticas académicas y administrativas (Acosta, 2013) como es el caso de la política de educación inclusiva que promueve la UAT al buscar que los actores educativos incorporen los elementos de la inclusión en las funciones sustantivas, principalmente la relacionada con la práctica docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido resulta importante analizar los cambios que se han generado a raíz de la política institucional en la educación inclusiva desde la percepción de los profesores de la UAT y comprender la manera se han apropiado de esta forma de concebir la educación para todos en sus labores cotidianas en la universidad.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las repercusiones de la política institucional de educación inclusiva en la mejora de la calidad educativa desde la percepción de los profesores de la UAT?

Objetivo

Analizar las percepciones de los profesores sobre las repercusiones de la política institucional de educación inclusiva en la mejora continua de la calidad educativa en la UAT.

METODOLOGÍA

El estudio aborda metodológicamente la política de educación inclusiva en la UAT desde un estudio de caso, con enfoque cualitativo de alcance descriptivo y explicativo, diseño no experimental transversal y se entrevistó a 10 profesores que desarrollan actividades de docencia, investigación y extensión en diferentes carreras de licenciatura en el marco de la declaración institucional de fortalecer la educación inclusiva para lograr la calidad de la educación.

El estudio de caso permite comprender la manera en que los profesores de la UAT han entendido, asumido y trabajado la educación inclusiva en la cotidianidad de la vida universitaria tomando en cuenta las particularidades del contexto que influyen en las propuestas de una educación que integre a todos por igual en los procesos educativos y si estos cambios han permitido llevar a cabo una buena educación (Stake, 1999).

El enfoque es cualitativo porque se busca contar con las percepciones de los maestros universitarios sobre la implementación de la política institucional de educación inclusiva ya que permite abordar “los significados, las acciones de los individuos y la manera en que estos se vinculan con otras conductas propias de la comunidad; además que conlleva a explicar los hechos sociales, buscando la manera de comprenderlos” (Piña, 2023, p. 2) como la educación inclusiva en las prácticas de la UAT.

El alcance es descriptivo y explicativo ya que se comprende el fenómeno de estudio desde la narrativa de los profesores y se utiliza la teoría para explicar sus apreciaciones sobre las repercusiones de la política institucional en la educación inclusiva y la calidad de la educación. Se pretende explicar el fenómeno de la educación inclusiva desde la institucionalidad universitaria considerando los discursos de la planta académica (Galarza, 2020).

Se eligió el diseño no experimental transversal porque se tiene contacto con los profesores en una sola ocasión, sus percepciones son únicas e irrepetibles, no se alteran las variables ni el entorno y se recupera la información tal cual sin ninguna alteración (Arispe, et al., 2020).

Se recupera el método narrativo ya que como bien menciona Rodríguez (2020) “los seres humanos construimos con nuestras prácticas y a través del uso del lenguaje las instituciones sociales y los significados en torno a los fenómenos sociales” (p. 186) en nuestro caso los profesores construyen mediante el lenguaje significados en relación a la educación inclusiva y en especial a la política de educación inclusiva en la UAT, por lo tanto a través del discurso de los participantes se estará en condiciones de comprender el fenómeno de las repercusiones de dicha política en la educación inclusiva y la calidad de la educación.

Se seleccionó la entrevista para contar con la narrativa de los participantes porque al aplicarlas ayuda a “obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos, experiencias, opiniones de personas” (Folgueiras, 2016, p. 2) como el caso de los profesores que dan evidencia sobre su apreciación ante una política institucional universitaria que busca generar cambios a favor de la educación inclusiva.

Se llevó a cabo un muestreo por conveniencia para seleccionar a los profesores que participaron en las entrevistas, se consideró que existieran las condiciones y facilidad de acceso a los docentes cuidando en todo momento que las características de los maestros elegidos sean representativas del resto de académicos de la universidad del caso de estudio (Hernández, 2021, p. 2). Se realizaron 10 entrevistas a profesores de diferentes áreas disciplinares de la UAT, se empleó una guía de entrevista estructurada que contenía un conjunto de preguntas ordenadas en categorías de concepción y sentido de la educación inclusiva, currículum inclusivo, infraestructura inclusiva, recursos didácticos inclusivos, evaluación de los aprendizajes con enfoque inclusivo y mejoramiento de la inclusión y la calidad educativa. A continuación, se muestran las categorías y preguntas de la tabla 1.

Tabla 1. *Categorías y preguntas.*

Categorías	Preguntas	
Política institucional de educación inclusiva en la mejora de la calidad educativa.	Concepción y sentido de la educación inclusiva.	¿Qué significa para usted la educación inclusiva? ¿Consideras que es importante promover la educación inclusiva? ¿Por qué?
	Currículum inclusivo.	¿Qué efectos a generado la política de educación inclusiva en el currículum?
	Infraestructura inclusiva.	¿De qué manera la política de educación inclusiva ha contribuido en la infraestructura inclusiva en la universidad?
	Recursos didácticos inclusivos.	¿Cuál ha sido la contribución de la política de educación inclusiva en el manejo de recursos didáctico con enfoque inclusivo como parte de la práctica docente?
	Evaluación de los aprendizajes con enfoque inclusivo.	¿Qué impacto ha tenido la política de educación inclusiva en las prácticas evaluativas de los aprendizajes para que sean más inclusivas?
	Mejoramiento de la inclusión y la calidad educativa.	¿Consideras que la política de educación inclusiva ha logrado incidir en contar con una universidad para todos y todas y en general mejorado la calidad la educación?

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

En la categoría de “Concepción y sentido de la educación inclusiva” los profesores dijeron que la educación inclusiva la conciben como dar la oportunidad y atender a todos los alumnos por igual sin distinción alguna porque todos tienen derecho a recibir una educación de calidad, sin embargo, es difícil brindar una educación que sea acorde a las necesidades e intereses de la diversidad porque no existen todas las condiciones para llegar a ser una universidad inclusiva. Así, por ejemplo, en la voz del maestro Arturo:

Es que todos los estudiantes accedan a la educación superior como en nuestra universidad, sin hacer distinciones cuando damos las clases, solo que no tenemos todas las condiciones en infraestructura y preparación docente para atender a la diversidad.

De igual forma, así en la voz de la maestra Claudia:

Es incluir a todos los alumnos al proceso formativo, que tengan todo lo necesario para que se sientan incluidos, pero faltan cosas vamos avanzando afortunadamente existe la intención y como maestros estamos tratando de lograr la educación inclusiva.

En la categoría “Currículo inclusivo” los maestros mencionaron que la política institucional ha incidido en las recientes reformas educativas porque se agregaron temas y actividades de equidad educativa, responsabilidad social y educación inclusiva. Desde la universidad se implementan programas para sensibilizar a todos sobre los alumnos que tienen alguna discapacidad, se han impartido cursos de capacitación a los maestros sobre educación inclusiva para que lo implementen en su práctica docente. Así, por ejemplo, en la voz de la maestra Mónica:

En la última reforma nos pidieron colocar temas de equidad educativa, educación inclusiva y responsabilidad social que tratamos de aplicar en nuestras clases. Nos dieron cursos de educación inclusiva para que atendamos a todos nuestros alumnos que viven realidades sociales y económicas diferentes.

También así, por ejemplo, en la voz del maestro Raúl:

Sí hay cambios los muchachos y nosotros participamos en el taller “ponte mis zapatos” para comprender a las personas que tienen alguna discapacidad y cuando diseñamos los programas aplicamos cuestionarios para saber los tipos de aprendizajes y necesidades de los alumnos para dar mejor las clases.

En la categoría “Infraestructura inclusiva” los docentes expresaron que han realizado algunos intentos por mejorar la infraestructura de la universidad al adecuar las instalaciones para que todos puedan utilizarla e incidir en su formación como futuros profesionales, pero reconocen que falta mucho porque se tiene que pasar de instalaciones y equipamiento considerado como elementales en la educación inclusiva a tecnológicos. Así por ejemplo en la voz del maestro José:

Sí han hecho ajustes a la infraestructura para ser más inclusivos como universidad, pero falta mucho, por ejemplo, tenemos rampas y así aspectos elementales, se necesitan más tecnologías para atender apropiadamente a todos los alumnos con necesidades de aprendizaje.

En la categoría “Recursos didácticos inclusivos” los profesores no consideran como tal que sea la política institucional la que haya propiciado ajustes en el uso de recursos didácticos inclusivos, es más por la iniciativa de cada maestro que quiere brindar una mejor educación acorde a las características, estilos de aprendizaje y necesidades educativas de los alumnos. Así por ejemplo, en la voz de la maestra María:

No es tanto por la política institucional, sí influye, pero responde más a la iniciativa de mis compañeros docentes porque estamos preocupados por utilizar distintos recursos para lograr la atención de los alumnos a partir de saber la forma en que aprenden.

Además, los profesores dijeron que no todos los maestros adecuan los recursos a los estilos y necesidades educativas de los alumnos y muchos siguen utilizando recursos tradicionales sin experimentar con otros recursos innovadores así por ejemplo en la voz del maestro Carlos:

La verdad no todos ponemos de nuestra parte porque muchos siguen manejando recursos tradicionales desde hace tiempo sin elegir recursos con base en los estilos y necesidades de los estudiantes, eso repercute en sus aprendizajes y formación. No se atreven a experimentar con nuevos recursos innovadores.

En la categoría “Evaluación de los aprendizajes con enfoque inclusivo” los maestros dijeron que la reforma curricular derivada de la política institucional ocasionado que en la elaboración de los programas de estudio se explique la manera en que se realizan las prácticas evaluativas en cada unidad, incorporando los momentos, instrumentos y retroalimentación, poniendo las condiciones para que la evaluación sea más inclusiva. Así, por ejemplo, en la voz de la maestra Ernestina:

La política está presente en la reciente reforma curricular porque en los formatos de los programas de estudio de las materias viene que pongamos los aspectos de evaluación como momentos, instrumentos y la manera en que haremos la retroalimentación, eso nos lleva a procurar evaluar acorde a las características de los alumnos.

Finalmente, en la categoría “Mejoramiento de la inclusión y la calidad educativa” los maestros expresaron en su mayoría que la política institucional ha contribuido de manera significativa en la educación inclusiva y a la calidad educativa que ofrece la universidad. Entre los docentes se ha propiciado la reflexión sobre la manera en que se trabaja con los alumnos para favorecer la educación inclusiva e integrar a los alumnos en todas las actividades que ofrece la universidad. Así, por ejemplo, en la voz de la maestra Ana:

Sí se han presentado cambios favorables que han mejorado la manera en que damos las clases procurando que sea inclusiva, generando conciencia entre los miembros de la universidad sobre la educación para todos y en general esas acciones a favor de la educación inclusiva sí han ayudado a mejorar la calidad de la educación que ofrecemos en la universidad.

También los profesores expresaron que es necesario seguir avanzando en la educación inclusiva porque aún no está como tal incorporada en la cultura organizacional de la universidad. Así por ejemplo, en la voz del maestro Francisco:

Hemos realizado esfuerzos por alcanzar la educación inclusiva en la universidad, pero todavía faltan muchas cosas que tenemos que ir atendiendo porque la diversidad es parte de nosotros y debemos estar al día con este tema, estamos en proceso de incluir las prácticas inclusivas en la cultura organizacional.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el estudio se aprecia que los profesores de la UAT son conscientes que existe una política institucional de educación inclusiva que tiene como propósito promover las funciones sustantivas para todos los miembros de esta institución y la sociedad en general, sin distinción alguna, de tal manera que los actores educativos accedan a los servicios que ofrece la universidad y en especial los estudiantes se vean favorecidos por una formación profesional de calidad. Se entiende que las universidades deben construir una política institucional de educación inclusiva que este “fundamentada sobre un enfoque de derechos y el respeto a la diversidad, busca ser una estrategia para fortalecer la inclusión social por medio del diseño y desarrollo de prácticas educativas como respuesta a las condiciones socio-culturales, políticas e individuales inherentes de las personas” (Villamil, Joaquín y Parra, 2017, p. 1).

En la narrativa de los profesores se identifican varios cambios generados por la política institucional de educación inclusiva en la UAT en los aspectos: concepción y sentido de la educación inclusiva, currículo inclusivo, infraestructura inclusiva, recursos didácticos inclusivos, evaluación de los aprendizajes con enfoque inclusivo y mejoramiento de la inclusión y la calidad educativa.

En la concepción y sentido de la educación inclusiva, los profesores asumen la política institucional como una oportunidad para seguir adelante en la educación inclusiva que se refleja en las actividades que desarrollan los actores de la universidad porque como bien menciona Benet (2019) en las universidades existe la “necesidad de una política más global para recoger ese enfoque intercultural inclusivo y abogar por acciones conjuntas, con el fin de asegurar el acceso y la permanencia de los estudiantes, independientemente de sus características” (p. 18) y en general el trabajo de todos. Esta necesidad trae consigo la política institucional en la UAT, donde la educación inclusiva es concebida como el acceso para todos a la educación universitaria y sus funciones sustantivas y el sentido que le dan está relacionado con la responsabilidad social que tienen las Instituciones de Educación Superior (IES) al formar buenos ciudadanos y profesionales en las distintas disciplinas bajo el enfoque del mejoramiento de la calidad.

El currículo inclusivo, desde la perspectiva teórica, demanda que los planes y programas de estudio que se implementan en la educación universitaria consideren de manera integral enfoques de aprendizaje, experiencias y prácticas docentes que promuevan la inclusión, la equidad y la responsabilidad social en sus procesos formativos a recomendación de organismos internacionales como la UNESCO (Palomino, Tarco y Sosa, 2023). En ese escenario, los maestros perciben que las últimas reformas curriculares en la universidad han considerado la inclusión porque en los programas de estudio se solicita que agreguen temas y actividades relacionadas con la equidad y responsabilidad social. Al respecto, han recibido cursos de capacitación para atender la diversidad en el salón y de sensibilización entre la comunidad universitaria sobre las personas con discapacidad para orientar las actividades sustantivas pensando en que todos tienen el derecho de participar en estas.

Con respecto a la infraestructura inclusiva, autores como Solórzano (2013) plantea que las universidades deben “interesarse por una infraestructura inclusiva que permite garantizar, con un hecho más, el respeto a los derechos humanos de las personas, puesto que la comunidad escolar puede disfrutar de la seguridad y el libre

tránsito por las instalaciones educativas” (p. 101) para desarrollar las funciones sustantivas plenamente. Pese a la importancia de contar con una infraestructura adecuada para todos, los docentes perciben que no es suficiente para desarrollar las actividades de manera inclusiva, se cuenta con aspectos básicos como rampas para personas con discapacidad, pero está pendiente innovar en términos de infraestructura para mejorar los espacios de trabajo.

En cuanto a los recursos didácticos inclusivos, los maestros son conscientes que no todos se han comprometido en el uso de recursos educativos inclusivos, aunque existen avances significativos porque muchos en su preocupación por lograr los aprendizajes esperados en sus alumnos han ido experimentando con distintos recursos didácticos, dejando a un lado los tradicionales e innovando acorde a los estilos de aprendizaje, necesidades educativas especiales e intereses de los alumnos. Este esfuerzo positivo hacia la didáctica inclusiva debe ir acompañado del respaldo institucional sin dejar de lado que dichos recursos deben ser pertinentes a las exigencias del enfoque de una educación superior para todos (Vélez, 2023).

En la evaluación de los aprendizajes con enfoque inclusivo, los profesores consideran que la política generó cambios importantes en sus prácticas evaluativas porque toman en cuenta las características de los alumnos para decidir los criterios, momentos, técnicas e instrumentos de evaluación. Lo anterior, resulta un efecto significativo de la política institucional inclusiva en la UAT porque “todas las políticas y procedimientos de evaluación deben apoyar y mejorar la inclusión y la participación satisfactoria de todo el alumnado” (González, 2010, p. 22), incluso la socialización de dicha política ha motivado a los docentes a ser más sensibles ante la situación económica y social de los alumnos al momento de valorar tareas y actividades sin comprometer su formación profesional.

En el mejoramiento de la inclusión y la calidad educativa, los docentes manifiestan que la política institucional en la UAT ha generado cambios significativos para lograr la inclusión y mejorar la calidad de la educación en la universidad, “este tipo de políticas buscan mejorar tanto la pertinencia como la experiencia educativa” (Vilca et al., 2024, p. 14) reconociendo las capacidades de todos para brindar una buena educación. Sin embargo, se ha requerido de un proceso de adaptación a los cambios como todo proceso formativo porque se han dejado de lado algunas malas concepciones y actividades que no favorecían la inclusión, y se han emprendido acciones con la necesidad de trabajar en conjunto en un escenario que exige integrar las capacidades de todos para lograr la calidad en la educación.

Finalmente, en general los profesores reconocen la política institucional de educación inclusiva en la universidad como un logro porque pone en marcha una serie de cambios significativos con la intención de brindar una mejor educación para todos dejando la exclusión y priorizando el derecho a la educación de calidad. Sin embargo, aún quedan tareas pendientes para que la UAT sea considerada como una universidad inclusiva “sin importar las características físicas, mentales, sociales, de género, culturales, etc., sin exclusión o discriminación, que acepta las diferencias, celebra la diversidad y promueve un trato equitativo, minimizando las barreras, para que todos participen” (García, 2019, p. 17). A partir de los resultados y el análisis de la información con base en las aportaciones teóricas, se recomienda ajustar los planes de trabajo de las áreas directivas, administrativas y académicas con un enfoque inclusivo alineados a la política institucional establecida en el Plan de Desarrollo de la universidad, promover cursos de capacitación y actualización sobre educación inclusiva dirigidos a la comunidad universitaria, implementar un programa socialización y concientización sobre los beneficios de realizar prácticas inclusivas en las funciones sustantivas, así como un plan de seguimiento y evaluación que permita valorar el logro de dicha política en el quehacer de los universitarios. Además, el estudio es un referente para otras investigaciones que comparten interés por el tema y para que las autoridades universitarias valoren las repercusiones de su política de educación inclusiva desde la mirada de los maestros que ejecutan dicha política en sus prácticas y actividades cotidianas.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2013). Políticas, actores y decisiones en las universidades públicas en México: un enfoque institucional. *Revista de la Educación Superior*, 42(1), 83-100. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n165/v42n165a5.pdf>
- Arispe, C. et al. (2020). *La investigación científica. Una aproximación para los estudios de posgrado*. Universidad Internacional del Ecuador: Ecuador. <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/4310/1/LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20CIENT%C3%8DFICA.pdf>
- Benet, A. (2019). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-30. <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v27/2448-5799-conver-27-e11120.pdf>
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista (documentos de trabajo, informes de métodos de investigación y diagnóstico en educación, Universidad de Barcelona). <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Galarza, C. (2020). Los alcances de la investigación. *CienciaAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6. https://www.researchgate.net/publication/346351134_Los_Alcances_de_una_investigacion
- García, M. (2019). *Universidad inclusiva*. México: Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/coatza/medmina/files/2023/06/2.-Libro_Universidad-Inclusiva.pdf
- González, T. (2010). Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 1(3), 19-29. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/bc69aa35-7f6e-4f9d-b3b3-4e64577d28a3/content>
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), 1-3. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v37n3/1561-3038-mgi-37-03-e1442.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*, Santiago. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Palomino, L., Tarco, A. y Sosa, M. (2023). Perspectiva del docente en la educación inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 2006-2019. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1162/2150>
- Piña, L. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la Investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 8(15), 1-3. <https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v8n15/2542-3088-raiko-8-15-1.pdf>
- Rodríguez, A. (2020). La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica. *Sofía*, 16(2), 183-195. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413766809004>
- Romero, R. y Brunstein, S. (2012). Una aproximación al concepto de educación inclusiva desde la reflexión docente. *Multiciencias*, 12, 256-262. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90431109042.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa sectorial de educación 2020-2024*. México: SEP https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Solórzano, M. (2013). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 89-101. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194125789006.pdf>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Morata: España.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (2022). *Plan de Desarrollo Institucional 2022-2025*. <https://www.uat.edu.mx/Documents/PDI-2022-2025.pdf>

- 
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*. (37), 95-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4759974>
- Vilca, A., Saavedra, P., Huaman, R. y Rojas, E. (2024). Políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Una revisión sistemática. *COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 15(1), 105-116. <https://www.redalyc.org/journal/4498/449877649009/449877649009.pdf>
- Villamil, A., Joaqui, S. y Parra, S. (2017). Políticas institucionales en educación inclusiva para estudiantes en condición de discapacidad visual, de la Universidad Sergio Arboleda. [Tesis de maestría] Universidad Sergio Arboleda. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1698/Políticas%20institucionales%20en%20educaci%C3%B3n%20inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

La interdicción como forma de infantilización de la discapacidad y la educación

Eska Elena Solano Meneses

Eska Daniela Sierra Solano

Facultad de Arquitectura y Diseño, UAEMéx

RESUMEN

La infantilización es entendida como un trato jerarquizado hacia las personas con discapacidad, ubicándolos bajo un concepto de inferioridad careciendo de autonomía e independencia, en una analogía al trato dado tradicionalmente a los infantes. La infantilización es una manifestación más de la supremacía que las personas sin discapacidad ejercen sobre las personas con discapacidad.

En el campo del derecho existen dos conceptos que aparentemente buscan proteger a las personas con discapacidad, pero que se han convertido en formas de manipulación y vulneración de derechos a su autonomía, ya que en aras de su discapacidad las personas asumen decisiones sin considerar los verdaderos intereses y deseos de la persona con discapacidad. Estos conceptos son la interdicción y el tutelaje. La interdicción es el acto mediante el cual, los deseos y decisiones de las personas consideradas “incapaces” son ignorados, asumiendo ese poder un tercero. Por otro lado, el tutelaje, se entiende como un ajuste razonable que se realiza asumiendo la necesidad de un apoyo para la persona con discapacidad, sin comprender que la verdadera responsabilidad que la sociedad tiene es eliminar las barreras que estos grupos vulnerables enfrentan, y no tomar ventaja de su condición vulnerando su libertad y autonomía.

Este trabajo tiene como objetivo transferir los conceptos de interdicción y tutelaje al campo educativo para tratar de comprender cuáles son las condiciones en las que se posibilita o no un adecuado y digno desarrollo en el terreno educativo en las instituciones de educación superior en México.

La metodología desarrollada implica: a). -la contrastación de los conceptos jurídicos y su transferencia en el terreno educativo, y b). - investigación de campo por medio de entrevistas a profundidad de cuatro Personas con discapacidad que gustan o han cursado estudios de educación superior para conocer cuáles fueron las condiciones en términos de ambos conceptos jurídicos.

Los resultados muestran que, en la práctica, aún están presentes estos principios con un manejo erróneo, pues, aunque la interdicción ha sido jurídicamente anulada, el ejercicio de toma de decisiones de terceros sigue existiendo en el ámbito educativo. En lo que respecta al tutelaje, aunque se ha entendido como un apoyo que deben de otorgar las instituciones y la sociedad, en realidad, este queda en manos de la red de apoyo de la persona con discapacidad visibilizando la falta de cumplimiento de las instituciones para dicho apoyo.

Se concluye que existen lentos avances en término de la protección y defensa de derechos de las personas con discapacidad en términos jurídicos, pero es aún mayor el rezago en términos educativos toda vez que los conceptos no han sido trasladados a este ámbito.

PALABRAS CLAVE: Educación, infantilización, interdicción, tutelaje

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia los grupos de personas con discapacidades han sido uno de los grupos más vulnerados ya que históricamente su condición había sido considerada como una maldición o como un castigo divino. Con el paso del tiempo el concepto evolucionó a la similar la discapacidad como una enfermedad y por tanto una condición curable. Hoy en día entendemos la discapacidad como una condición más, que manifiesta la diversidad que caracteriza a los seres humanos, sin embargo, los procesos de vulneración aún prevalecen.

Específicamente en el campo educativo existe un fuerte discurso que reconoce la necesidad de inclusión de todas las personas, para dar cumplimiento a la premisa de que la educación es un derecho.

En la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, el artículo 24 manifiesta que

los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (ONU, 2007, p. 18).

Sin embargo, a pesar de que México fue uno de los países firmantes de esta convención desde el 2007, y en consideración de que la Ley General de Educación Superior (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021) también señala principios de inclusión, en la realidad, persisten esquemas análogos a la intersección y al tutelaje como una manera manifiesta de que no han sido atendidos los principios de la accesibilidad universal en la educación.

Hoy en día prevalecen estigmas sobre las posibilidades de desarrollo de las personas con discapacidad, y con base en ello, se limita la oferta académica y se niega ajustes razonables por considerarlos onerosos (Haddad, 2014). De la misma manera se transfiere la responsabilidad de tutelaje —que debiera ser ejercida por las instituciones de educación superior— a la red de apoyo de la persona con discapacidad generalmente conformada por padres y familia cercana.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La pregunta de investigación pretende una aproximación a las condiciones que viven las personas con discapacidad durante su trayectoria académica al interior de las instituciones de educación superior, por lo que se define como:

¿Qué avances existen en la educación superior inclusiva como consecuencia del compromiso contraído por nuestro país tras la firma de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad específicamente para estos grupos?

Objetivos

El objetivo de esta investigación es conocer los avances de la educación inclusiva en México a través de la transferencia de los conceptos de interdicción y tutelaje desde lo jurídico al campo educativo, para comprender las condiciones de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior en México.

METODOLOGÍA

La metodología desarrollada se sustenta en un enfoque cualitativo y el diseño es de tipo exploratorio. Este trabajo de investigación consta de dos etapas:

- a). Fase de investigación teórica: la contrastación de los conceptos jurídicos de interdicción y tutelaje y su transferencia en el terreno educativo como manifestación de la infantilización de la discapacidad
- b). Fase de investigación de campo: la realización de entrevistas a profundidad de cuatro personas con discapacidad que cursan o han cursado estudios de educación superior en alguna institución en México, para conocer cuáles fueron las condiciones en que se presentan ambos conceptos jurídicos.

MARCO TEÓRICO

INFANTILIZACIÓN, INTERDICCIÓN Y TUTELAJE

La infantilización refiere a un trato edadista mediante el cual se considera a las personas con discapacidad como personas sin capacidad de autonomía y toma de decisiones. Este trato se considera un tipo de violencia psicológica que pretende construir una relación basada en la dependencia y en la supremacía de las personas tomadoras de decisiones sobre las personas con discapacidad (Contino y Micheletti, 2019).

Se manifiesta en la manera de hablar o conducirse hacia ellos, que implica desde la tonalidad, hablarles en diminutivo, hasta el uso de términos elementales y eufemistas para explicar la realidad. Existen formas jurídicas de ejercer la infantilización en las personas con discapacidad como lo son la interdicción y el tutelaje.

En el terreno legal, en abril del 2023 se aprueba la reforma al Código Federal de Procedimientos Civiles en México, que, en su artículo décimo noveno, pone fin a la interdicción, protegiendo de esta manera los derechos de las personas con discapacidad, reconociendo su derecho y capacidad de tomar sus propias decisiones (Secretaría de Gobernación, 2023); mientras que se considera que el tutelaje solo ha de aplicarse cuando realmente no existen condiciones para la autonomía de las personas con discapacidad en condiciones de extrema vulnerabilidad, pero no extensiva a todo tipo de discapacidad.

A diferencia del contexto mexicano, algunos países latinoamericanos intentaron responder con anterioridad a la eliminación de la interdicción, por considerarla violatoria de los derechos de las personas. Costa Rica abole la interdicción y la curatela para las personas con discapacidad en el año de 2016 mediante la Ley 9379 (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2016). Perú, por su parte, elimina la interdicción en el 2018, a través del Decreto Legislativo N° 1384 (El Peruano, 2018), mediante el reconocimiento de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad. En Colombia, la interdicción fue eliminada en el 2019 mediante la Ley 1996 (Congreso de Colombia, 2019), en una intención de cumplir con acuerdos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas.

La intención de estos países ha sido el empoderamiento de las personas con discapacidad y el respeto a su autonomía y toma de decisión, sin embargo, no se han logrado abatir sus repercusiones en materia de educación, pues como se verá, sus profundas raíces penetran hasta el origen de paradigmas que siguen mirando la discapacidad como sinónimo de dependencia e incapacidad, manifiesto en la infantilización que en este trabajo nos ocupa.

INTERDICCIÓN Y EDUCACIÓN

La interdicción es una forma jurídica que restringe la capacidad de ejercicio de una persona mayor de edad presuntamente incapaz, que padezca alguna afección de carácter físico, psicológico o sensorial que les provoque que no puedan gobernarse y obligarse por sí mismos, o manifestar su voluntad (Alvarado y otros, 2020). Esta forma responde al principio “favor pro debilis”, que en el ámbito de los Derechos Humanos busca establecer criterios de equidad y protección a la persona que se considera en inferioridad de condiciones con relación de otra. Sin embargo, en el caso de las personas con discapacidad, se comete el error de universalizar las condiciones de todos los tipos de discapacidad, a decir: motriz, sensorial e intelectual, y se argumenta que, por el hecho de tener discapacidad, no existe posibilidad de autonomía, incurriendo en el error de partir de los paradigmas de los modelos de prescindencia y médico de la discapacidad, aparentemente rebasados.

En el terreno de la educación, bajo la mirada de la interdicción, se niega el derecho a tomar decisiones académicas importantes en su vida, como elegir si estudiar o no, donde estudiar y qué estudiar, asumir los ajustes razonables requeridos, etc. limitando su autonomía y autorrealización, ubicándolas en una condición de vulnerabilidad.

TUTELAJE Y EDUCACIÓN

El tutelaje se entiende como una figura jurídica de representación, sobre entendiendo que ha de fungir como el apoyo en la toma de decisiones para la persona que no cuenta con la capacidad jurídica para ello. En el ejercicio jurídico, el tutelaje recae en una institución que se hace cargo de “vigilar los intereses” de la persona impedida. La figura del tutelaje ha rebasado el campo jurídico para manifestarse en todos aquellos ámbitos en los que se considera necesaria la protección de intereses y seguridad de una persona en condiciones de inferioridad y vulnerabilidad (Arenas et al., 2010).

En el campo educativo, el tutelaje debería de estar a cargo de las instituciones educativas, constituyendo oficinas de apoyo con personal capacitado para apoyo psicológico, académico, expertos en ajustes razonables de material accesible, etc.

La ley General de Educación Superior de nuestro país (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021), en su Artículo 37 señala el compromiso de contar con:

La formación de equipos multidisciplinarios para la atención de las personas con discapacidad, identificación de necesidades específicas de la población con discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación, vinculación intra e interinstitucional, interlocución con la comunidad estudiantil y las diversas instancias o autoridades educativas, investigación y demás acciones encaminadas a la inclusión de las personas con discapacidad en todos los tipos, niveles y modalidades educativas (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021, p. 20).

De esta manera, se define la existencia de la figura de tutelaje en las instituciones de educación superior en México.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación, que surgen del cruce de la información documental y la investigación de campo se describen a continuación.

Durante el periodo de enero-marzo del 2024 fueron realizadas entrevistas a profundidad a una muestra de 4 personas cuyas características obligadas fueron:

- a. Ser persona con discapacidad mayor de edad
- b. Estar cursando o haber cursado estudios de educación superior
- c. Ser estudiante con discapacidad de una universidad mexicana

Las preguntas realizadas fueron:

1. ¿Puede compartir su experiencia para elegir su carrera? ¿tuvo completa libertad para elegir su carrera o alguna persona le sugirió alguna carrera que considerara “conveniente”?
2. ¿Qué tipo de ajustes razonables recibió a lo largo de sus estudios?
3. ¿Contó con una red de apoyo? En ese caso ¿puede relatar quiénes fueron: padres, una oficina de inclusión, una oficina de psicólogos, ¿etc.?

Las respuestas fueron sistematizadas en la siguiente tabla que refieren: el nombre de la persona con discapacidad entrevistada, los estudios cursando o cursados y la institución de estudios superiores donde se realizan los estudios, el tipo de discapacidad que presenta, las manifestaciones vividas durante su tránsito estudiantil asociadas con ejercicio de interdicción, y finalmente las manifestaciones de tutelaje que fueron halladas.

Tabla 1. Resultados del trabajo de investigación de campo relativo a formas de interdicción y tutelaje en la educación superior

Nombre	Estudios realizados y universidad	Tipo de discapacidad	Manifestaciones de interdicción	Manifestaciones de tutelaje
Norma Liliana	Psicología UAEMéx	Visual	Fue excluida de los cursos de inducción. Sus clases son virtuales	No se realizaron ajustes razonables, a cambio le pusieron a una persona normovisual para que le apoye en la realización de tareas. Manifiesta depender de la “empatía” de los docentes (algunos la apoyan y otros no). No hay tutelaje sistematizado.
Aarón	Enfermería Universidad de Chihuahua	Auditiva	No tuvo opción de carrera, solo se le permitió estudiar enfermería. Se intentó impedir sus estudios argumentando falta de “capacidad”.	Los ajustes razonables no siempre estuvieron presentes. El tutelaje lo desempeñó su mamá, y su entrenadora de natación.
Eneida	Gestión Cultural Universidad de Guadalajara	Sordoceguera	Limitaron la oferta educativa a 6 carreras, en consideración a la “pertinencia” dada su discapacidad.	Tutelaje a cargo de madre, hermano y coordinadora de la licenciatura. Contó con apoyo de compañeros que hacían el material accesible ante la falta de apoyo de algunos maestros.

Andrés	Medicina Universidad de Guadalajara	Autismo	Su ingreso se dio a consecuencia de una demanda legal de los padres. Existió mucha oposición para su ingreso por parte de docentes.	Tutelaje a cargo de madre, familia cercana.
--------	---	---------	--	---

Fuente: Elaboración propia

Norma Liliana

La primera persona entrevistada responde al nombre de Norma Liliana, actualmente es estudiante de la licenciatura de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México, es una persona con discapacidad visual. Las experiencias que ella comparte son que, durante el proceso de admisión a la universidad, presentó un examen que se realiza a través de una plataforma electrónica, de forma presencial. Esta plataforma no contó con ajustes razonables (formato accesible para personas con discapacidad visual), por lo que la universidad le apoyo con una persona que le auxiliara a leer la plataforma, compartirle los reactivos y opciones de respuesta y al final marcaba la respuesta que Norma Liliana le indicaba. Como resultado, ella logró aprobar el examen, pero con un formato de dependencia, al imponerle este ajuste como opción única. Igualmente, parte de los criterios de selección para el ingreso es un curso de inducción, mismo que le fue suprimido (sin ser decisión propia) ya que al ser presencial y carecer de ajustes razonables y formato accesible, se decidió eliminarlo como parte de los requisitos como caso especial. En cuanto a las clases, para ella son virtuales (aunque para el resto de alumnos son presenciales).

Con respecto a los docentes, el apoyo que otorgan depende de la empatía que sienten por ella, ya que no está instituido ni sistematizado el ajuste razonable que cada profesor debe hacer (incluyendo actividades, tareas y material didáctico).

Aarón

Aarón es un estudiante egresado de la licenciatura de Enfermería en la Universidad de Chihuahua. Es una persona con discapacidad auditiva. Él relata que al ingresar no tuvo oportunidad de elegir la carrera, ya que había mucha oposición por parte de los docentes a que fuera admitido como alumno, por tanto, solo se le permitió estudiar enfermería. Los argumentos utilizados para impedir su ingreso fueron falta de "capacidad". Los ajustes razonables no siempre estuvieron presentes, sujetos nuevamente a la voluntad de cada docente. La red de apoyo que refiere no fue institucional, ya que su apoyo lo encontró en su mamá, y en su entrenadora de natación principalmente.

Eneida

Eneida es egresada de la licenciatura en Gestión Cultural, que cursó en la Universidad de Guadalajara. Ella es una persona con sordoceguera. Su experiencia en el ingreso a la universidad fue que, de la amplia oferta educativa de esta institución, a ella solo le fue permitido decidir de una oferta de 6 licenciaturas, que un comité consideró "pertinentes" dada su discapacidad. Los ajustes nuevamente no han sido realizados de forma institucional, posibles gracias al apoyo recibido, principalmente por su hermano, su madre y la coordinadora de la licenciatura. Así mismo reconoce que contó con apoyo de compañeros que hacían el material accesible ante la falta de apoyo de algunos maestros.

Andrés

Andrés es un estudiante recién egresado de la licenciatura de Medicina de la Universidad de Guadalajara. Andrés es una persona neurodivergente, que presenta autismo. Su ingreso se dio como consecuencia de una demanda legal impuesta por los padres que exigieron su acceso, ante la negativa de la institución que consideraba que Andrés no contaba con el perfil de ingreso necesario para estudiar medicina. Manifiesta que existía particularmente mucha oposición para su ingreso por parte de docentes, como consecuencia se apoyó en una red constituida por su madre, y su familia cercana.

Los resultados muestran que, la interdicción, persiste en la forma de toma de decisiones por parte de terceros, específicamente si se trata de personas con discapacidad, cuyas expresiones se describen a continuación:

- Instigarlos a renunciar al ingreso a los estudios superiores "por protección", bajo argumento de no estresarlos, exponerlos al rechazo de sus compañeros y comunidad en general, evitar sobreesfuerzos y frustraciones, etc.
- Imponer carreras que se consideran "pertinentes", como resultado de una evaluación capacitista, una oferta limitada en consideración de paradigmas excluyentes y cerrados que no miran con apertura los posibles

escenarios donde cada profesionista se puede desarrollar, la decisión excluyente de una oferta en línea como manifestación de una falta de compromiso para realizar los ajustes razonables necesarios para que puedan asistir a su escuela en las mismas condiciones que las personas sin discapacidad, etc.

- Imponer ajustes “razonables” replicando “estereotipos” de una forma homologada, sin comprender la diversidad existente incluso en cada caso de discapacidad. Es importante considerar que existen diferentes demandas de cada tipo de discapacidad, por ejemplo, en el caso de las personas con discapacidad auditiva existen las que utilizan la lengua de señas mexicana, las que se comunican por lectura labio-facial, las que escuchan a través de un implante coclear, etc. Los ajustes razonables han de considerar las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Con respecto al tutelaje, los hallazgos se resumen en:

- No existe una sistematización normativa ni de gestión que regule la necesidad de oficinas de tutelaje, a ello se suma la falta de presupuesto y la inexistencia de personal capacitado para apoyar a las personas con discapacidad bajo esquemas de autonomía y dignidad.
- No existe apoyo a las redes que soportan a las personas con discapacidad, por lo que la permanencia de madres, hermanos y familia al interior de las escuelas esta invisibilizado, dado que muchas veces esta red de apoyo prácticamente cursa los estudios de manera paralela a sus hijos o familia con discapacidad. También existen estigmas que se traducen en falta de apoyo a tutores personales (padres generalmente).

Como se aprecia, los conceptos de interdicción y tutelaje, propios del terreno jurídico se manifiestan en el entorno educativo vulnerando los derechos de las personas con discapacidad.

CONCLUSIONES

Los conceptos de interdicción y tutelaje, no han sido cuestionados, ni visibilizados en el terreno educativo, por lo cual no se han eliminado, ni reconceptualizado, porque ni siquiera se han reconocido, por tanto, no se puede sancionar lo que no está legislado.

Se tiene antecedentes de padres demandando los derechos vulnerados de las personas con discapacidad, pero no hay sanciones a docentes ni a instituciones que obliguen a que ello se corrija.

Bajo este sentido, se han de retomar en el campo educativo, los principios básicos de la capacidad jurídica, en pro de los derechos de los estudiantes con discapacidad:

- La dignidad, que implica el respeto de los estudiantes con esta condición
- La autonomía, permitiendo en el ámbito educativo a los estudiantes con discapacidad, amplia libertad sin estar sujeto a alguien o crear dependencia
- Primacía de la voluntad y preferencias de la persona, anteponiendo las decisiones de los estudiantes, independientemente de sus condiciones
- No discriminación, a través de la visibilización de un trato desfavorable a los estudiantes por motivo de su condición
- Accesibilidad, eliminando y sancionando las barreras físicas, actitudinales y normativas que enfrentan las personas con discapacidad
- Igualdad de oportunidades, bajo criterios de equidad, que compensen las desventajas creadas por las barreras que enfrentan por motivo de discapacidad
- Celeridad, haciendo que este enfoque educativo se implemente de manera pronta, dinamizando los procesos que han provocado los retrasos y lentitud que los procesos de inclusión que este trabajo hace evidente

Se concluye que existen lentos avances en término de la protección y defensa de derechos de las personas con discapacidad en términos jurídicos, pero es aún mayor el rezago en términos educativos toda vez que los conceptos no han sido trasladados a este ámbito.

Existe una necesidad de establecer reglamentos que permitan afianzar los principios de inclusión contenidos en la Ley General de Educación Superior. ANUIES reconoce que apenas cerca de un 5% de las personas con discapacidad concluyen estudios de licenciatura (ANUIES, 2021), lo que constituye una evidencia de la falta de acciones estratégicas. Esto implica que existe una importante asignatura pendiente en términos de inclusión en acciones afirmativas y no enunciativas.

REFERENCIAS

Alvarado, H. B., Paucar, C. E. y Arandia, J. C. (2020). El principio de interdicción de la arbitrariedad: fin al abuso de poder. *Revista Universidad y Sociedad*, 223-229.

- ANUIES (2021). *Sólo 5% de mexicanos con alguna discapacidad obtiene grado de licenciatura*. México: ANUIES .
- Arenas, P., Canevari, C. e Isac, R. (2010). Tutelaje y apropiación: experiencias de discriminación en el campo de la salud. *Cifra*, 157-173.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2016). *Ley para Promoción de la Autonomía Personal de las Personas con Discapacidad*. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2016_ley9379_cri.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (20 de abril de 2021). *Ley General de Educación Superior*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Congreso de Colombia. (2019). *LEY 1966*. Bogotá: Diario Oficial. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=99712>
- Contino, A. y Micheletti, A. (2019). Niñez eterna. La infantilización en la discapacidad intelectual. *F@ ro: revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, 5-23.
- El Peruano (2018). *DECRETO LEGISLATIVO N° 1384*. Lima: Editora Perú.
- Haddad, S. (2014). Consideraciones en educación para personas con discapacidad. En S. Necchi, M. Suter, y A. Gaviglio, *Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes* (pp. 157- 170). Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- ONU (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Secretaría de Gobernación (2023). *Código Nacional de Procedimientos Civiles y Familiares*. México: Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5691385&fecha=07/06/2023#gsc.tab=0

Significados compartidos en el acompañamiento a la práctica inclusiva a través de la metodología por proyectos

Claudia Méndez-Alarcon

Universidad Autónoma de Baja California

RESUMEN

La Nueva Escuela Mexicana representa un reto significativo para el profesorado en la implementación de metodologías de aprendizaje activo basadas en proyectos. Este trabajo se deriva de una propuesta de formación continua en escuelas, dirigida al desarrollo de prácticas docentes inclusivas entre el personal de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y educadoras. El objetivo principal es identificar y describir las situaciones de colaboración entre una maestra de apoyo y una educadora en la práctica de aula, con un grupo de niñas y niños de preescolar que incluye a una alumna con Síndrome de Down y dos alumnos con dificultades de lenguaje y aprendizaje.

Este estudio forma parte de una investigación más amplia, y en este trabajo se abordan únicamente dos preguntas de investigación: i) ¿cuál es la estructura de las actividades formativas para el desarrollo de prácticas inclusivas? y ii) ¿cuáles son los significados compartidos entre las participantes en las actividades formativas para el trabajo por proyectos en la práctica docente inclusiva?

Se empleó una metodología cualitativa a través del estudio de caso, en el que participaron una maestra de apoyo en el rol de formadora y una educadora sin experiencia previa en educación inclusiva. Los resultados revelan, por un lado, que las actividades basadas en el modelado de la práctica en el aula son un componente clave del acompañamiento para el desarrollo profesional de las educadoras. Por otro lado, se destacan los significados compartidos entre la educadora y la formadora en el trabajo por proyectos con un enfoque inclusivo.

PALABRAS CLAVE: Acompañamiento, formación continua, significados compartidos, práctica inclusiva, proyectos.

INTRODUCCIÓN

En México, a partir de 2019, se ha implementado una reforma curricular que introduce cambios significativos en los planes y programas de estudio de educación básica, impactando los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. Esta reforma modifica tanto el marco curricular como su estructura, planteando nuevas exigencias para el sistema educativo. Entre estas demandas se encuentran: la autonomía curricular y profesional del profesorado, la transformación de las prácticas educativas y evaluativas, la emancipación de los alumnos, la relación con la comunidad y el territorio, el respeto y aprecio por la diversidad (cultural, lingüística, de género, física, entre otras), la contextualización de los aprendizajes, el diseño y dosificación de contenidos, y el uso de metodologías activas de aprendizaje (SEP, 2022).

Uno de los cambios más destacados en los planes y programas de estudio es la introducción de los ejes articuladores, un tipo de contenido orientado al desarrollo de valores y capacidades humanas presentes en el perfil de egreso de los alumnos. Estos ejes facilitan la integración didáctica entre los saberes de la vida cotidiana de los estudiantes, los contenidos de las diversas disciplinas y las formas de intervención del profesorado. Dentro de este plan educativo, la inclusión se establece como el primer eje articulador. Desde un enfoque decolonial, la inclusión se concibe como el desarrollo de prácticas intencionadas que garantizan la educación de todos los alumnos en un contexto democrático, justo, solidario y centrado en el bienestar colectivo (SEP, 2022). Este enfoque supera la visión tradicional que se centraba únicamente en atender a alumnos con discapacidad, dificultades de aprendizaje, conducta o lenguaje, y/o aptitudes sobresalientes.

El nuevo enfoque de la inclusión, como eje articulador, representa un desafío para el profesorado, ya que exige una comprensión profunda de la perspectiva decolonial de la inclusión, la diversificación metodológica y el uso de una didáctica sociocrítica que responda a los intereses y necesidades de aprendizaje de todos los alumnos. Esto implica garantizar igualdad de oportunidades y condiciones en un marco de equidad (SEP, 2023).

En síntesis, esta reforma curricular ha llevado a las escuelas a replantear su acción educativa con el fin de formar el tipo de ciudadanos que la sociedad requiere. Este proceso invita a reflexionar sobre el perfil de egreso, los contenidos curriculares, las formas de enseñanza y aprendizaje, las metodologías didácticas, las interacciones pedagógicas, el uso del diálogo como herramienta de apoyo, los procesos reflexivos y los sistemas de evaluación, entre otros aspectos. Sin embargo, es importante reconocer que los cambios en el ámbito educativo requieren tiempo, colaboración y capacidad de aprendizaje tanto individual como institucional (Fullan, 2002). Además, el desarrollo profesional docente necesita de intervenciones formativas que acompañen a los profesores en sus procesos reflexivos sobre la planificación, implementación y evaluación de la práctica educativa, permitiéndoles aprender de su propia experiencia (Salazar y de

la Luz, 2012; Vezub y Alliaud, 2012). A pesar de ello, aún existen pocos estudios con evidencia empírica que aporten claridad sobre cómo se lleva a cabo el acompañamiento de los docentes en el aula y la escuela (Aravena et al., 2022; Chávez et al., 2023).

A partir de esta problemática, los dos objetivos generales de este trabajo son: determinar de qué manera se estructuran las actividades formativas en el aula e identificar de qué hablan los profesores cuando aprenden de las prácticas educativas inclusivas en el trabajo por proyectos. En este contexto, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- i) ¿Cuál es la estructura de las actividades formativas para el desarrollo de prácticas inclusivas?
- ii) ¿Cuáles son los significados compartidos entre las participantes en las actividades formativas para el trabajo por proyectos en la práctica docente inclusiva?

METODOLOGÍA

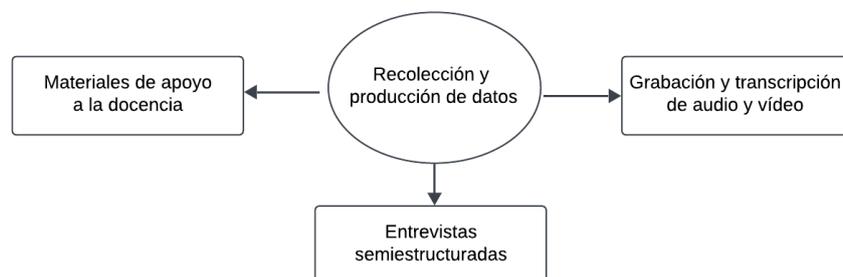
El estudio se llevó a cabo mediante una metodología cualitativa de enfoque etnográfico, basada en la observación e interpretación de situaciones de trabajo en el aula. Este enfoque permitió acceder a la cultura y las prácticas dentro del entorno real de trabajo (Anderson-Levitt, 2006; Flick, 2004). Se realizó un estudio de caso con el objetivo de comprender en profundidad situaciones concretas de formación, realizar un análisis empírico y discutir los resultados a partir de un marco teórico (Stake, 1995).

El contexto del estudio es un programa formativo previamente publicado (Colomina y Méndez, 2012) y en operación dentro del Sistema Educativo Nacional. Este programa se fundamenta en el trabajo colaborativo entre maestras de apoyo y/o especialistas de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el personal docente de escuelas en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México. El propósito de esta colaboración es promover el desarrollo profesional docente a través de la implementación de prácticas docentes inclusivas compartidas con toda la comunidad educativa.

Las participantes del estudio incluyen una maestra de apoyo de una USAER y una educadora sin experiencia previa en prácticas educativas inclusivas. El grupo de la educadora corresponde al tercer año de preescolar y está conformado por quince alumnos, entre los cuales se encuentra una alumna con Síndrome de Down y dos alumnos con dificultades en el lenguaje y el aprendizaje.

La recolección y producción de datos se realizó mediante grabaciones de audio y video de sesiones formativas entre las participantes en el entorno del aula y la escuela, entrevistas a los participantes y el análisis de materiales de apoyo docente (informes de evaluación, propuestas de apoyo y planificaciones didácticas) (Figura 1). Las sesiones de desarrollo de la práctica docente inclusiva fueron descritas, mientras que las sesiones de colaboración y diálogo reflexivo entre las participantes sobre la planificación y evaluación de la práctica se transcribieron en su totalidad para su análisis. En total, se transcribieron catorce sesiones con una duración aproximada de entre diez y cuarenta minutos.

Figura 1. *Procedimientos de recolección y producción de datos*



Fuente: Elaboración propia.

El análisis de datos se realizó utilizando un modelo basado en el estudio de la actividad conjunta entre formadoras y educadoras (Méndez y Colomina, 2020a), el cual incluye dos niveles de análisis. El primer nivel permite identificar cómo se estructura y organiza la interacción entre las participantes, utilizando como unidades de análisis la Secuencia Formativa (SF), las sesiones formativas y los segmentos de interacción formativa. El segundo nivel se llevó a cabo mediante un análisis de contenido (Krippendorff, 1990), que permitió identificar tanto las ayudas formativas en el diálogo (ver Méndez y Colomina, 2020b) como los significados compartidos. Este nivel tiene como unidades de análisis el turno conversacional y el fragmento de turno conversacional.

Las dimensiones y categorías de análisis para la identificación de los significados se desarrollaron a través de dos procedimientos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). En primer lugar, se realizó un procedimiento inductivo basado en la revisión teórica sobre competencias docentes y prácticas educativas inclusivas, lo que permitió identificar las categorías presentes en el diálogo de las participantes durante las sesiones grabadas. En la Tabla 1 se presenta una descripción de las categorías más relevantes para este estudio, junto con un ejemplo del diálogo entre la formadora y la educadora. Cabe destacar que esta es solo una muestra representativa de las categorías de análisis del estudio; para un conocimiento más detallado, se puede consultar Méndez (2016).

En segundo lugar, una vez establecidas las primeras categorías de manera deductiva, se identificaron nuevas categorías emergentes a partir del diálogo entre las participantes y de los materiales producidos por ellas. Las dimensiones de análisis establecidas para el estudio se dividieron en dos grandes áreas: 1) necesidades formativas de la educadora para la atención de las necesidades de apoyo al aprendizaje de los alumnos, es decir, relacionadas con la práctica docente inclusiva y 2) necesidades formativas de la profesora para la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje, es decir, relacionadas con el proceso formativo.

Las categorías de la primera dimensión de análisis incluyen: necesidades de apoyo al aprendizaje, informe de evaluación psicopedagógica, propuesta de apoyo, adaptaciones curriculares, planificación didáctica, metodología, registro, evaluación, trabajo colaborativo, trabajo con padres e investigación.

Tabla 1. *Categorías de análisis*

Descripción de la categoría	Ejemplo
<p>Las adaptaciones curriculares son los ajustes que elaboran los docentes orientados a una alumna o el alumno con requerimientos de apoyo en los contenidos curriculares, la metodología, la evaluación, la infraestructura, los materiales y las formas de interacción propuestas para el conjunto del grupo-clase (Llorent-García y López-Azuaga, 2013; Rosales López, 2013).</p>	<p>F: La adecuación que prone es priorizar, dice: “diseñar situaciones dónde entre en juego la resolución de problemas y que esto la lleve a identificar y buscar estrategias para poder dar solución ante la situación planteada y así poder aplicar estrategias posteriormente en la resolución de problemas en su vida diaria [...]”</p>
<p>La planificación didáctica hace referencia al proceso de descripción de cada uno de los elementos de una secuencia didáctica. Esta planeación está prevista para ser trabajada con el grupo clase en un período de tiempo determinado que puede ser un día, una semana o un mes y su forma depende del tipo de metodología a utilizar (Arteaga Martínez y García García, 2008; Fernández Batanero, 2013; Rosales López, 2013).</p>	<p>F: Antes de que usted (desarrolle la actividad con los niños), por ejemplo, cuando usted estaba planeando su actividad y ya la está analizando, la está reflexionado de cómo la va a ir haciendo, - porque cuando nosotros empezamos a desarrollar (el): inicio, desarrollo y cierre vamos diciendo: -los niños los vamos a acomodar así, cada niño acá y los vamos a cuestionar para saber, bla, bla, bla-, todo eso ¿no? Dentro de todo ese desarrollo que vamos haciendo, este, viviéndolo y reflexionándolo, ya vamos viendo los materiales que vamos a utilizar.</p>
<p>La diversificación metodológica es la forma o el método que puede emplear la profesora para abordar los contenidos (Fernández Batanero, 2013; Rosales López, 2013), estos pueden ser: el aprendizaje en servicio, el aprendizaje basado en resolución de problemas, los proyectos, rincones, talleres, centros de interés y el juego, etc.</p>	<p>F: Un proyecto sería una modalidad de trabajo y la podríamos iniciar en este caso. Previendo que queremos, a lo mejor, en el grupo poner una tiendita o un mercadito o algo donde usted puede hacer este tipo de aplicación del conteo [...]</p>
<p>Registro de la evaluación de la intervención pedagógica en la planificación didáctica o en la propuesta curricular. Esta subcategoría hace referencia a la importancia de escribir todas aquellas reflexiones resultadas de la evaluación que se hace a la actividad instruccional, o bien de los avances de los niños con necesidades educativas especiales en la propuesta curricular adaptada.</p>	<p>F: Yo le voy a pedir para esto, que pueda estar usted de alguna manera tomando notas de lo que observe (de la sesión de desarrollo en el documento de planificación didáctica).</p>

Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo (Arteaga Martínez y García García, 2008). En términos de lo que ha servido, lo que se puede mejorar y las variantes que podrían diseñar para aplicar posteriormente en otra actividad instruccional.

F: Ok, entonces, la funcionalidad principalmente de la evaluación es que hagamos, cómo un análisis de la actividad que realizamos, la función qué tuvo, si sirvió realmente para los niños, este, hubo un aprendizaje significativo y también que nos deja a nosotros poder cambiar cosas o poder seguir en la misma sintonía haciendo pequeñas variantes.

Nota: Las categorías sobre la metodología, el registro y la evaluación contienen más subcategorías, para fines de este trabajo solo se presentan las más recurrentes en el caso analizado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan las respuestas a las dos preguntas de investigación que guían este trabajo. Cabe destacar que estos resultados forman parte de un estudio más amplio.

Estructura de las actividades formativas en el acompañamiento a las prácticas educativas inclusivas

A partir del primer nivel de análisis, se identificó una estructura denominada Secuencia Formativa (SF), compuesta por actividades basadas en el modelado de la acción y el modelado discursivo de la reflexión. Como se observa en la Figura 1, la SF incluye sesiones de preparación o planificación, desarrollo y evaluación de una práctica inclusiva.

Figura 2. *Acompañamiento en la práctica a través de situaciones de modelado*



Fuente: Elaborado por Méndez y Colomina, 2020.

De las siete sesiones formativas (SF) realizadas entre la formadora y la educadora durante un ciclo escolar, se identificaron dos que están directamente relacionadas con el aprendizaje de la metodología de proyectos con todo el grupo. La SF1 fue propuesta por la formadora con el objetivo de iniciar el trabajo colaborativo con la educadora y establecer un contexto de aprendizaje con los niños, a través de una actividad de rutina denominada “calendario interactivo”. La SF2 surgió del diálogo entre ambas participantes sobre la adaptación curricular para apoyar a una alumna con Síndrome de Down en el desarrollo de habilidades matemáticas.

La SF3 respondió a las necesidades formativas de la educadora, enfocándose en la enseñanza de la resolución de problemas matemáticos mediante la medición de objetos. De manera similar, la SF4 abordó el pensamiento matemático, centrándose en los principios del conteo. La SF5 fue acordada por ambas participantes a partir del interés de la educadora en incursionar en la metodología de aprendizaje por proyectos. Esta actividad consistió en un recorrido por los alrededores del jardín de niños para observar los comercios cercanos, analizar las actividades que en ellos se realizan y reflexionar sobre la presencia de las matemáticas en la vida cotidiana.

A partir de esta exploración comunitaria, en la SF6 se inició el proyecto del supermercado, respondiendo a la curiosidad e interés expresados por los niños. En esta SF, las participantes dieron inicio al proyecto con una actividad modelada por la formadora, con el propósito de que la educadora pudiera implementarla posteriormente. La actividad consistió en ambientar el aula como un supermercado, utilizando materiales y recursos aportados por los niños. Durante esta dinámica, la formadora y los niños, junto con la educadora, establecieron las reglas y normas del juego, que simulaba una experiencia de compra y venta de productos. A lo largo del juego, los niños aplicaron conceptos matemáticos para realizar transacciones y resolver situaciones propias del contexto, aunque también se abordaron otros contenidos.

Finalmente, en la SF7, la formadora propuso una actividad con el objetivo de modelar estrategias para la enseñanza de la lectura, asegurando la participación de todos los alumnos.

En las SF5 y SF6 se pueden identificar algunos de los principios de la propuesta del trabajo por proyectos de Kilpatrick (1921): i) surge del interés y las necesidades de los alumnos; ii) requiere una experiencia situada en el contexto cercano al alumno; iii) la experiencia de aprendizaje debe ser planificada, desarrollada y evaluada por los alumnos; iv) es necesario guiar el proceso de la actividad o práctica para aprender de ella; v) favorece la iniciativa, responsabilidad, solidaridad y autonomía en el aprendizaje; vi) integra diferentes conocimientos disciplinares y; vii) los procesos reflexivos para la identificación y resolución de un problema son el medio para aprender.

Por otra parte, es importante señalar que cada SF estuvo integrada por las sesiones de preparación, desarrollo y evaluación. La sesión de desarrollo permitió a la educadora observar cómo la formadora iniciaba la metodología de proyectos con los niños. Sin embargo, es en las sesiones de preparación y evaluación donde, a través del diálogo, las participantes construyen significados mediante procesos reflexivos sobre la inclusión de los niños en las actividades pedagógicas a través de una metodología determinada. Estos resultados coinciden con la propuesta de Salazar y de la Luz (2012), quienes afirman que el acompañamiento debe orientarse a los procesos naturales de la práctica, es decir, la planificación, el desarrollo y la evaluación. Asimismo, estos hallazgos se alinean con los de Arriagada-Hernández et al. (2024) y Vargas et al. (2016), quienes destacan que el acompañamiento es fundamental para el desarrollo profesional, ya que surge de las necesidades formativas reales del profesorado en la experiencia de la práctica en el aula, lo que permite la reflexión y mejora a través del diálogo.

Significados compartidos entre las participantes sobre las prácticas educativas inclusivas en el aprendizaje por proyectos

A partir del segundo nivel de análisis, y específicamente en la dimensión de “necesidades formativas de la educadora para la atención de las necesidades de apoyo al aprendizaje de los alumnos”, se identificaron significados compartidos en la interacción entre la formadora y la educadora, con una mayor presencia en las sesiones de preparación y evaluación. En la Tabla 2 se presentan los resultados de las sesiones de preparación, junto con ejemplos que ilustran cómo la formadora y la educadora dialogan de manera reflexiva sobre la metodología de proyectos.

Tabla 2. *Significados compartidos en las sesiones de Preparación en el caso 1*

Categoría	Subcategoría	Formadora		Profesora	
		Frec.	%	Frec.	%
Necesidades de apoyo al aprendizaje	Identificación de alumnos que requieren apoyos específicos	0	0	0	0
	Conocimiento de los alumnos	2	28.6	5	71.4
	Identificación de necesidades de apoyo	3	75.0	1	25.0
Informe de evaluación psicopedagógica		6	66.7	3	33.3
Propuesta de apoyos		9	69.2	4	30.8
Adaptaciones curriculares		44	67.7	21	32.3
Planificación didáctica		24	88.9	3	11.1
Metodología	Contenido (aprendizajes)	31	72.1	12	27.9
	Diversificación	36	81.8	8	18.1
	Ajustes a las actividades	35	66.0	18	33.0
	Agrupaciones entre los niños	0	0	0	0

	Apoyos específicos a través de materiales	15	68.1	7	31.9
	Uso de apoyo emocional	0	0	0	0
Registro	Registro de elementos instruccionales	11	84.6	2	15.4
	Registro de reflexiones	4	57.1	3	42.9
	Registro de evaluación	5	62.5	3	37.5
Evaluación	Evaluación de la actividad instruccional desarrollada	27	60.0	18	40.0
	Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño que requiere apoyo	1	25.0	3	75.0
	Evaluación del desempeño del grupo	4	57.1	3	42.9
	Evaluación del desempeño del niño que requiere apoyo				
	Trabajo colaborativo	3	75.0	1	25.0
	Trabajo con padres	3	50.0	3	50.0
	Investigación	0	0	0	0
	Total	267	68.81	121	31.19

De acuerdo con los resultados de la Tabla 2, los significados compartidos predominantes en la interacción y el diálogo reflexivo entre la formadora y la educadora durante las sesiones de preparación se centran en: a) adaptaciones curriculares; b) planificación didáctica; c) metodología, en relación con el contenido de aprendizaje para todos los niños del grupo, la diversificación de actividades o metodologías, y los ajustes a las actividades y; d) evaluación de la actividad instruccional a desarrollar.

A continuación, se presenta un ejemplo de varios turnos conversacionales entre las participantes, en relación con las categorías de planificación didáctica, contenidos de aprendizaje y metodología didáctica de proyectos. Este ejemplo se extrae de la sesión de preparación de la práctica docente inclusiva, cuyo objetivo era iniciar el proyecto. El propósito pedagógico de la salida a la comunidad fue que los niños eligieran una actividad y un tema para el desarrollo de su proyecto, a través de la observación e interacción con los vendedores de los negocios.

F: Un proyecto sería una modalidad de trabajo y la podríamos iniciar en este caso, este, previendo que en el grupo queremos, a lo mejor, poner una tiendita o un mercadito o algo referente dónde usted puede hacer este tipo de aplicación del conteo (...).

E: Cómo dice (en la propuesta de apoyo para la alumna con Síndrome Down) de los pesos o medidas.

F: De los pesos, medidas, de todo lo que vayamos trabajando para que a ella le sean más vivenciales ¿sí? Por eso debemos hacerlo más aplicado a su vida ¿sí?, que ella lo pueda aplicar continuamente a su vida cotidiana. Entonces, primero, para esto tendríamos que hacer un proyecto. Se puede decir que parte de una necesidad ¿sí? "Un proyecto". Entonces, esta necesidad la vamos a retomar para poder trabajar partiendo de que ellos conozcan, de lo que sería, ¿en su comunidad qué tipo de comercios existen?, ¿sí?

P: Ah, ok.

F: Entonces, lo primero sería una salida.

E: Ok.

F: Salida a la comunidad cercana porque no los podemos llevar tan lejos, para que observen y conozcan los comercios que están cerca del jardín. Y, entonces, para que de aquí también ellos tengan un referente, que ellos también nos puedan proponer lo que les gustaría trabajar dentro del aula, ¿cuál sería su necesidad? Si recorremos, por ejemplo, lo que sería la comunidad aquí cercana vamos a poder encontrar una carnicería, vamos a poder encontrar un local de renovación de calzado, una panadería, un súper y una verdulería, que sería cómo lo básico, incluso hasta una tortillería. Eso sería bueno que recorrieran todos y es que casi todo está junto, no está tan lejos y que, en cada uno de ellos, por ejemplo, vayan pudiendo observar ¿qué es lo que se utiliza?, ¿qué venden?, ¿qué utilizan para vender? Que observen qué en esos lugares se necesita utilizar el dinero, contar ¿no? (...). Después que hagamos ese recorrido regresamos al grupo y “ya de regreso en el grupo, ya plantearíamos la pregunta (detonante a los niños)”, bueno, ¿qué del recorrido que hicimos ahorita les llamó más la atención conocer?, ¿qué les interesó? y ¿qué pudiéramos jugar dentro de nuestra aula? Esa es la palabra que vamos a manejar, ¡lo vamos a jugar!

E: Ok, exacto.

Como se evidencia en el diálogo entre la formadora y la educadora, la planificación de la práctica educativa en el aula se centra en la construcción de significados compartidos sobre la metodología de proyectos. En particular, se discute cómo la educadora, a través de un recorrido por la comunidad, puede fomentar el interés por el aprendizaje en todos los niños del grupo, partiendo de la observación de los negocios ubicados en los alrededores de la escuela. Tal como se refleja en el diálogo, la intención pedagógica es abordar contenidos de matemáticas de manera vivencial, de modo que la alumna con Síndrome de Down, al igual que el resto de sus compañeros, tenga la oportunidad de acceder a dichos contenidos.

Estos resultados se alinean con las sugerencias metodológicas para la realización de proyectos comunitarios propuestas por la SEP (2023), ya que ambas participantes dialogan sobre la planificación y ejecución del proyecto que orientaran para que los alumnos decidan finalmente la ruta de su proyecto. Además, estos hallazgos coinciden con los de Muñoz Gañán et al. (2021), quienes, desde un enfoque decolonial, sostienen que las metodologías basadas en la pedagogía crítica permiten a los alumnos aprender a partir de su contexto comunitario cercano, con el propósito de abordar y resolver problemáticas compartidas dentro del grupo. Si bien en este estudio no se profundiza en la problematización de la realidad desde una perspectiva de justicia social, el diálogo entre las participantes muestra cómo comienzan a construir significados sobre la metodología de proyectos en el nivel preescolar, respetando tanto el desarrollo de los niños como su propio proceso de formación docente.

En la Tabla 3 se presentan los significados compartidos entre las participantes durante la sesión de evaluación de la práctica educativa, en la que reflexionan de manera conjunta después de haber llevado a cabo dos sesiones de desarrollo de la práctica modelada por la formadora con los niños.

Tabla 3. *Significados compartidos en las sesiones de Evaluación en el caso 1*

Categoría	Subcategoría	Formadora		Profesora	
		Frec.	%	Frec.	%
	Identificación de alumnos que requieren apoyos específicos	1	100	0	0
Necesidades de apoyo al aprendizaje	Conocimiento de los alumnos	14	56.0	11	44.0
	Identificación de necesidades de apoyo	5	83.3	1	16.7
Informe de evaluación psicopedagógica		12	70.6	5	29.4
Propuesta de apoyos		3	100	0	0
Adaptaciones curriculares		7	100	0	0
Planificación didáctica		19	76.0	6	24.0

Metodología	Contenido (aprendizajes)	18	58.1	13	41.9
	Diversificación	21	75.00	7	25.0
	Ajustes a las actividades	13	65.0	7	35.0
	Agrupaciones entre los niños	3	42.9	4	57.1
	Apoyos específicos a través de materiales	40	51.3	38	48.7
	Uso de apoyo emocional	0	0	0	0
Registro	Registro de elementos instruccionales	5	83.3	1	16.7
	Registro de reflexiones	6	54.6	5	45.4
	Registro de evaluación	22	70.9	9	29.1
Evaluación	Evaluación de la actividad instruccional desarrollada	183	57.0	138	43.0
	Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño que requiere apoyo	41	49.4	42	50.6
	Evaluación del desempeño del grupo	41	49.4	42	50.6
	Evaluación del desempeño del niño que requiere apoyo	9	42.9	12	57.1
Trabajo colaborativo	18	66.7	9	33.3	
Trabajo con padres	5	83.3	1	16.7	
Investigación	8	61.5	5	38.5	
Total		494	58.1	356	41.9

Como se observa en la Tabla 3, los significados compartidos con mayor presencia en las Sesiones de Evaluación se refieren a: a) la metodología, específicamente en lo relacionado con la diversificación de actividades, las estrategias de trabajo y los apoyos específicos brindados a través de los materiales; b) el registro de la evaluación realizado por las participantes; y c) la evaluación en relación con la actividad instruccional en términos generales, incluyendo la evaluación de la actividad desde la perspectiva del niño que requiere apoyo y la evaluación del desempeño del grupo clase.

A continuación, se presenta un ejemplo de cómo la educadora evalúa la actividad de práctica docente inclusiva que la formadora modeló con todo el grupo, incluyendo a aquellos niños con necesidades de apoyo en el aprendizaje. Este ejemplo, compuesto por varios turnos conversacionales, fue extraído del diálogo reflexivo que las participantes llevaron a cabo de manera conjunta durante la sexta sesión de evaluación:

E: Pues la verdad te voy a decir una cosa, sinceramente a veces uno le piensa más y esto me da la pauta para trabajar más proyectos.

F: Verdad que sí, son bonitos.

E: Las situaciones didácticas y secuencias son buenas y dan para mucho. Yo que no había trabajado desde hace mucho tiempo (en la práctica docente), pues me ubica para (orientar) los aprendizajes que espero, pero estos proyectos, la verdad, pues son muy ricos.

F: Son enriquecedores.

(...)

E: Referente a los alumnos, bueno, yo creo que esta actividad es muy rica formadora sobre todo para la organización (de la actividad) y esperar turnos. Los niños ansiosos pueden esperar y aguardar su turno, comentar ideas y se involucra a todos.

F: Exacto, darles su tiempo a todos, por ejemplo, sabemos que es un grupo inquieto. Sin embargo, sus aportaciones son buenas (...). La cuestión es que también hay que saberlos enganchar y darles lo que ellos están necesitando (...).

El diálogo reflexivo entre las participantes permite identificar la categoría de diversificación metodológica como un recurso clave para atender los intereses y necesidades de los niños. Estos resultados coinciden con los planteamientos de Fernández (2013), quien caracteriza la educación inclusiva a partir de la diversificación metodológica y la adaptación de actividades para garantizar la participación de todos los alumnos.

Por otro lado, la categoría de evaluación no se limita únicamente a la valoración de la actividad formativa, sino que también se vincula con el aprendizaje de los niños en general y, de manera particular, con el de aquellos que requieren apoyos, sin excluir a nadie. En este sentido, tanto la formadora como la educadora reconocen que la metodología por proyectos puede ser un medio efectivo para diversificar las actividades y responder a las necesidades e intereses de todos los alumnos.

Además, el diálogo entre las docentes evidencia un tránsito desde un enfoque educativo centrado en la discapacidad hacia un enfoque decolonial, en el que todos los niños son reconocidos y considerados en las actividades de aprendizaje (Pino Morán y Tiseyra, 2019).

En conclusión, los resultados del análisis proporcionan evidencia empírica sobre cómo se organizan las actividades de desarrollo profesional en el aula y la escuela con un sentido formativo para los profesores. Esto se debe a que dichas actividades surgen de las necesidades reales de su práctica y son abordadas en ese mismo contexto a través de situaciones de modelado de la acción y de procesos reflexivos discursivos, derivados de una experiencia compartida de enseñanza y aprendizaje en el aula con todos los alumnos que conforman un grupo.

Por otra parte, los resultados permiten comprender cómo es posible desarrollar una práctica inclusiva desde un enfoque decolonial, en el que todos los alumnos son reconocidos y participan activamente en una metodología de aprendizaje basada en proyectos. El análisis de contenido sobre los significados compartidos entre las docentes que llevaron a cabo esta experiencia formativa se centra en aspectos fundamentales de la práctica inclusiva, como la consideración de los apoyos necesarios para el aprendizaje de todos los niños, la diversificación metodológica y la evaluación.

La principal limitación del estudio radica en la dificultad para generalizar los resultados, ya que el estudio de caso ha permitido profundizar en la comprensión de un caso singular y específico. La novedad del estudio reside en las categorías de análisis para identificar los significados que comparten las profesoras sobre la práctica docente inclusiva, las cuales, aunque se enfocan en la diversidad dentro del programa formativo, pueden ajustarse desde un enfoque decolonial de la inclusión.

Finalmente, los hallazgos del estudio podrían tener un impacto significativo en Centros de Actualización del Magisterio, USAER y escuelas formadoras de docentes que busquen transitar de prácticas educativas segregadoras hacia prácticas cada vez más inclusivas. Esto se debe a que la identificación de la estructura de la Secuencia Formativa puede orientar a quienes deseen implementar actividades de desarrollo profesional situadas en la escuela. Asimismo, los resultados sobre los significados compartidos en la práctica educativa a través de la metodología de proyectos pueden servir como referencia para la innovación de prácticas inclusivas alineadas con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana.

REFERENCIAS

Arriagada-Hernández, C., Venegas-Perez, N., García Pérez, J., Caamaño-Navarrete, F., Fuentes Vilugrón, G., Fuentes Merino, P. y Jara Tomckowiack, L. (2024). Pedagogical Accompaniment as a Strategy for Teacher Professional Development: An Opportunity to Improve the Quality of Education. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 22(2), 1608-1620. <https://doi.org/10.57239/PJLSS-2024-22.2.00112>

- Anderson-Levitt, K. (2006). Ethnography. En J. Green, G. Camilli, P. Elmore, A. Skukauskaitė, A., y E. Grace (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research Association*.
- Aravena, O., Montanero, M. y Mellado, M. (2022). Percepciones de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en el aula. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 26(1), 235-257.
- Arteaga Martínez, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- Chávez, J., Almuna, J., Méndez-Alarcón, C., Garrido, C. y Fauré, J. (2023). Las Prácticas de Reflexión Guiadas en un Contexto de Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educacional*, 62(3), 27-49.
- Colomina, R. y Méndez, C. (2012). Un modelo de formación permanente en centros para la mejora de las competencias inclusivas en educación infantil. En C. Albaladejo y M. Prats (Coords.), *III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Modelos institucionales de formación permanente* (799-815). Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Flick, U. (2004). Observación, etnografía y métodos de datos visuales. En U. Flick (Ed.), *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 149-173). Morata.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1-14.
- Llorent-García, V. y López-Azuaga, R. (2013). Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: Análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz (España). *Revista Educación Inclusiva*, 6(2), 174-192.
- Kilpatrick, W.H. (1921). Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them- A Symposium. *Teachers College Record*, 22(4), 1-3. <https://doi.org/10.1177/016146812102200402>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Méndez, C. (2016). *Los procesos de ayuda de los formadores a través del acompañamiento en la práctica docente inclusiva a profesores expertos en educación infantil*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona. Barcelona, España. <http://www.tdx.cat/handle/10803/400768>
- Méndez, C. y Colomina, R. (2020a). Modelo de análisis de la actividad conjunta entre profesores en servicio para estudiar procesos de formación mediante el acompañamiento en el aula. *Revista Inclusiones* 7, 244-287. <https://www.researchgate.net/publication/338633950>
- Méndez, C. y Colomina, R. (2020b). Analysis of Accompaniment Situations for the Improvement of Inclusive Teaching. *International Journal of Education for Social Justice*, 9(1), 145-163. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.007>
- Muñoz Gañán, G., López Bravo, D. y Rincón Présiga, Á. (2021). Aplicación del enfoque decolonial y de equidad de género en instituciones de educación básica y media alternativa en Colombia. *Cadernos Pagu*, (62), e216218. <https://doi.org/10.1590/18094449202100620018>
- Pino Morán, J. y Tiseyra, M. (2019). Encuentros entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), 497-521. <https://doi.org/10.21501/22161201.2893>
- Rosales López, C., (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 73-90. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527005>
- Salazar, J. y de la Luz, M. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 1-11.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Planes y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/XXXXXX/PLAN_Y_PROGRAMAS_2022_COMPLETO.pdf

Secretaría de Educación Pública (2023). *Un libro sin recetas para las maestras y los maestros*. Secretaría de Educación Pública.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

Vezub, L., y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Vargas, G., Douglas, A. y Vielma, I. (2016). De la Supervisión al Acompañamiento Pedagógico. *Revista del CIEGC*, 1(2), 104-118.

FINANCIACIÓN

Este trabajo es posible gracias a la beca postdoctoral otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología (CONAHCYT) con número de referencia I1200/311/2023 y número de CVU: 834494.

Taller de liderazgo incluyente para empleados en una institución bancaria en México

Reyna Aurora Mejía-Alfaro

Tecnológico de Monterrey

Josemaría Elizondo-García

Tecnológico de Monterrey

RESUMEN

En la presente investigación se estudió el impacto de un taller de liderazgo incluyente que tuvo el objetivo de dotar herramientas y conocimientos necesarios para que empleados de una de una institución bancaria en México fortalecieran su rol como líderes de personas con discapacidad. Dentro del taller se brindaron ejemplos, estudios de casos, teoría y actividades para enseñar herramientas de apoyo para tener sesiones de retroalimentación, gestión de tareas, identificación de sesgos inconscientes, características de un líder incluyente. Además, se realizó una sesión expositiva en la cual obtuvieron una actualización en temas de discapacidad con información actualizada al día de la intervención y se contó con un panel compuesto por personas con discapacidad visual, motriz, intelectual y auditiva quienes compartieron su experiencia al ser parte de la fuerza laboral de diferentes organizaciones. Dentro de los resultados de diagnóstico se encontró un bajo dominio de temas como sesgos inconscientes, discapacidades psicosociales, herramientas para generar objetivos, tener conversaciones de retroalimentación y gestión de actividades diarias. Por el contrario, se encontró mayor certeza en las características de un líder incluyente y la importancia de generar un liderazgo sin importar la diversidad de los equipos. Las entrevistas realizadas después de la intervención arrojan que dentro de la organización es necesario brindar herramientas de gestión con casos prácticos, con mayor cercanía y seguimiento a los líderes que las utilizan.

PALABRAS CLAVE: *inclusión laboral, liderazgo incluyente*

INTRODUCCIÓN

Se estima que en el año 2020 el 15% de la población mundial tenía algún tipo de discapacidad y que, a causa del envejecimiento y enfermedades de tipo crónicas, este número va en aumento (Lugo, 2021). En nuestro país el número de personas con discapacidad en el año 2020, reportado por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) fue de 7 millones 168 mil 178 personas, lo que equivale al 5.7 % de la población total (INEGI, 2021). Este mismo informe se indica que la población con algún tipo de discapacidad que son económicamente activas es cerca de 2.4 millones de personas, lo que equivale a un 38% del total en nuestro país.

Si bien el porcentaje de personas con discapacidad que tienen acceso a un empleo es bajo, sus condiciones laborales no son las mismas en comparación con las personas sin discapacidad. En el año 2010, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) resaltó la marcada disparidad y desigualdad de oportunidades en el mercado laboral entre la población con y sin discapacidad (Zimbrón y Ojeda, 2020). Para comenzar a atender estas problemáticas la Organización Internacional del Trabajo (OIT) lanzó la denominada “Estrategia para la inclusión de las personas con discapacidad 2020-2023” la cual busca la aplicación de leyes bajo las cuales las entidades de la Naciones Unidas puedan colaborar de forma integral en la búsqueda de una inclusión laboral y sus principios rectores que guían a las organizaciones (Organización Internacional del Trabajo, 2020).

Culturalmente la discapacidad no se asocia a independencia o capacidad de llevar una vida como el resto de la población sin discapacidad, un ejemplo es la imagen asociada de esta con la lástima o la tragedia, mediáticamente reforzada por programas televisivos de recolectas económicas para apoyar a personas, principalmente niños, con algún tipo de discapacidad, en las cuales se usa la lástima para lograr las metas económicas de estos programas de TV, mostrando a las discapacidades como un defecto que si se llega a atender te colocaba en un rango inferior social y acompañado de un sentimiento de desgracia, como una condena para toda la vida (Ferrante, 2017).

INCLUSIÓN LABORAL Y DISCAPACIDAD

La organización Internacional del Trabajo (2018) documenta una iniciativa por parte de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad es un tratado internacional que explica y plasma los derechos de las personas con discapacidad, en éste se indica cómo es que los Estados y las empresas deben garantizar que los derechos de las personas con discapacidad (PCD) se respeten y se protejan. Al buscar integrara las PCD a sus líneas de trabajo se hace énfasis en los beneficios que la inclusión de éstas tiene para las organizaciones, por ejemplo, se encuentra que esta población es de gran potencial al contar con una fuerza laboral de gran calidad, de igual manera una fuente de consumidores, proveedores, inversores e incluso socios empresariales. Las PCD cuentan con un poder

adquisitivo mucho mayor que el de los jóvenes, casi en un doble de su totalidad y también llegan a consumir 700, 000 millones en tecnología de manera anual y 17.3 millones en viajes, lo cual los hace clientes potenciales en diferentes mercados. Adicionalmente la percepción de la sociedad de las empresas que cuentan con personal con discapacidad en su platilla laboral es altamente positiva.

Aunado a los beneficios antes mencionados, en México, se otorgan incentivos de carácter fiscal a las organizaciones que integren personas con discapacidad a su empresa, tales como “la deducción de ingresos acumulables en un momento equivalente al 100% del impuesto sobre la renta que se le retiene al trabajador, así como la deducción de ingresos acumulables un monto equivalente al 25% del salario efectivamente pagado a las personas con discapacidad” (Zimbrón y Ojeda, 2020, p. 110).

Otro aspecto relevante en México es que la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2021) ha generado un Programa Nacional de Trabajo y Empleo para las personas con Discapacidad establecido para los años 2021 al 2024. Este programa busca que, mediante un análisis del origen de la instrumentación de éste, así como de la situación actual y el establecimiento de objetivos se fomente la incorporación de personas con discapacidad bajo el marco legal actual del país. Esto se resalta en el artículo 11, fracción III de la Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad.

Como se puede observar, actualmente estamos inmersos en una sociedad que a nivel mundial está buscando la inclusión laboral de personas con discapacidad amparado de normativas y diferentes acciones a ejecutar para conseguirlo. En estos procesos de incorporación es menester crear una estrategia de inserción, si bien la Organización Internacional del Trabajo y el Gobierno de México de la mano con la Secretaria del Trabajo y Previsión Social, han creado guías para el empleador que sin duda pueden contribuir en este proceso se tendría que considerar si con esto es suficiente para generar valor y una inclusión laboral adecuada para el empleado.

El fomento de un liderazgo incluyente permitirá organizaciones más justas y creadoras de oportunidades. Este liderazgo es un perfil de competencias entre las que se encuentran el aprecio por la diversidad, especialmente de las personas con discapacidad; la valoración de la contribución de todas las personas; y la consideración en su gestión a personas que estén en riesgo de ser excluidas por la sociedad (Martínez et al., 2020).

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuáles son los beneficios y aprendizajes más significativos que identifican los líderes de equipos de trabajo al participar en un taller de liderazgo incluyente?

Objetivo

El objetivo del presente proyecto de investigación fue identificar el impacto de un taller de liderazgo incluyente para líderes de equipos de trabajo en una institución bancaria. Asimismo, el taller tuvo el objetivo de que los líderes de empleados con inclusión comprendan y ejecuten acciones que impulsen la óptima incorporación de empleados con discapacidad.

METODOLOGÍA

El presente estudio cualitativo consistió en la observación participante de un taller de liderazgo incluyente para líderes que gestionan personas con discapacidad en una institución bancaria de origen española con presencia a nivel global. Los objetivos de aprendizaje del taller fueron identificar las características principales de la discapacidad de sus empleados y emplear herramientas de gestión de equipos que le sean de apoyo para su liderazgo incluyente.

Los participantes del taller fueron líderes de equipos de diferentes áreas de la institución:

1. Una representante del equipo de *Human Resources Business Partner* quien atiende una dirección que recientemente está interactuando con un empleado con discapacidad auditiva.
2. Un representante del equipo de Atracción de Talento quien se encarga de reclutar y seleccionar al nuevo talento que ingresa a la organización.
3. Dos representantes del equipo de *Call Center* de Recursos Humanos quienes próximamente recibirán personas con discapacidad en su equipo y que a la vez gestiona procesos de administración de personal.
4. Dos representantes de la dirección de inmuebles quienes gestiona procesos de desarrollos de espacios físicos para los empleados.
5. Una representante de la dirección de seguridad en edificios corporativos quien gestiona procesos de accesos y seguridad física a edificios y sucursales bancarias.
6. Cuatro líderes que actualmente gestionan personas con discapacidad dentro del banco.

INSTRUMENTOS

Se aplicaron dos cuestionarios: una evaluación diagnóstica y una encuesta de satisfacción. Posterior a las sesiones se entrevistaron a algunos de los participantes para conocer con mayor detalle su percepción sobre el taller y la utilidad de lo revisado en la sesión.

Evaluación diagnóstica. Se realizó una evaluación de conocimientos antes de iniciar el taller para poder conocer el grado de dominio de los temas a revisar durante el taller de los participantes. Se incluyeron 2 preguntas cerradas y 8 abiertas. Se dieron 10 minutos para poder contestar. Los elementos para evaluar fueron: 1) Significado de sesgos inconscientes, 2) Significado de discapacidad, 3) Tipos de discapacidad, 4) Metodología de gestión de objetivos de desempeño usada en el banco SMART, 5) Procesos de *feedback* internos del banco para conversaciones de desarrollo y desempeño, 6) Metodología de gestión de actividades Kanban, 7) Liderazgo incluyente, 8) Gestión de personas con discapacidad y 9) Acciones que el banco realiza en pro de la diversidad e inclusión.

Encuesta de satisfacción. Al cierre del taller se envió a los participantes una liga para contestar la evaluación reacción de la sesión. Así mismo se pidió se dieran sus percepciones finales de la sesión.

Entrevista final. Como cierre de esta iniciativa se tuvo una sesión 1 a 1 con los participantes del taller, la cual buscó conocer su percepción de la iniciativa, conocer como han aplicado los conocimientos del taller y cerrar brechas de conocimientos en caso de que existan.

INTERVENCIÓN

La intervención consistió en un taller para enseñar herramientas de gestión de personas, por ejemplo: modelos para generar una conversación de *feedback*, herramientas para gestionar actividades, modelos para generar objetivos de desempeño y en el modelo de líder incluyente. Además, se profundizó en los sesgos inconscientes y como entenderlos nos puede facilitar una cultura de inclusión acompañándose de una revisión a detalle de la discapacidad con datos sociodemográficos, tipos de discapacidad, ajustes razonables, lenguaje incluyente y lenguaje accesible.

El taller finalizó con un panel constituido por personas alguna discapacidad que actualmente se entran laborando en algún centro de trabajo; compartieron su experiencia siendo personas con discapacidad visual, auditiva, motriz e intelectual y se ejemplificó toda la teoría revisada para tener un mayor entendimiento de cómo lograr espacios inclusivos.

Figura 1. Panel de inclusión con personas con discapacidad motriz, visual, intelectual y auditiva.



Fuente: elaboración propia

La intervención se desarrolló en una sesión de 3 horas y media. Ambos se hicieron a través de una colaboración y co-creación de la mano de una consultora experta en temas de inclusión de minorías en las organizaciones.

RESULTADOS

Evaluación diagnóstica

Los resultados de la evaluación diagnóstica refuerzan la necesidad de recibir mayor información sobre inclusión de personas con discapacidad no sólo por este resultado, si no también se observó que dentro de las diferentes dinámicas aplicadas durante el taller existe información poco clara o equivocada el torno a la discapacidad, incluso una percepción de temor de ella. Se observa que la discapacidad que mayor tiene en mente las personas es la motriz y la menor la psicosocial.

Tabla 1. Resultado de evaluación diagnóstica

Criterio evaluado	Resultado obtenido	
Significado de sesgos inconscientes	62.5 % Reconoce la menos 1 de las características de un sesgo inconsciente	
	37.5% No reconoce o desconoce el significado de un sesgo inconsciente	
Significado de discapacidad	87.5 No identifica en significado correcto	
	12.5 % Identifica el significado correcto	
Tipos de discapacidad	100% Identifica la discapacidad física o motriz	
	87.5% Identifica la discapacidad visual (sensorial)	
	75% Identifica la discapacidad auditiva (sensorial)	
	37.5% Identifica la discapacidad intelectual	
Acciones que el banco realiza en pro de la diversidad e inclusión	25% Identifica la discapacidad psicosocial	
	100% Menciona al menos una de las acciones que se ejecutan dentro del banco en temas de discapacidad	
	Metodología de gestión de objetivos de desempeño usada en el banco SMART	87.5 % No conoce o menciona el uso correcto de la metodología
		12.5 % Menciona el uso correcto de la metodología
Procesos de <i>feedback</i> internos del banco para conversaciones de desarrollo y desempeño.	87.5 % No conoce el uso correcto de la metodología de <i>feedback</i> para objetivos de desempeño	
	12.5 % Conoce la metodología de <i>feedback</i> para objetivos de desempeño	
	0% Conoce el uso correcto de la metodología de <i>feedback</i> para conversaciones de desarrollo	
Metodología de gestión de actividades Kanban	87.5% No conoce el modelo Kanban para gestión de actividades	
	12.5 Sí conoce el modelo Kanban para gestión de actividades	
Liderazgo incluyente	75% Menciona al menos una característica del liderazgo incluyente	
	25% No menciona características asociadas al liderazgo incluyente	
Gestión de personas con discapacidad	75% Menciona no debería existir una diferencia en la gestión de personas con discapacidad y las personas sin discapacidad	
	25% Menciona sí deberían existir diferencias en la gestión de personas con discapacidad y las personas sin discapacidad	

Fuente: elaboración propia

Se observa un desconocimiento de las herramientas o modelos que se brindan al colaborador (as) para gestionar sus equipos, tales como los modelos de generación de objetivos, guía para sesiones de retroalimentación y gestión de proyectos o actividades. Además, se reconocen actividades que se dan dentro del banco para las personas con discapacidad y en la mayoría existe la creencia de que la discapacidad no se gestiona en general diferente a personas con discapacidad. También, se observa una respuesta positiva dentro de los participantes hacia el taller. Los comentarios cualitativos solo arrojan como punto a mejorar el tiempo destinado a este tipo de iniciativas de formación.

Los resultados nos indican que hay un mayor desconocimiento de lo que significa un sesgo inconsciente, de la discapacidad psicosocial, de las metodologías internas de generación de objetivos de trabajo y las metodologías para generar una conversación de *feedback* y el uso de herramientas de gestión de actividades de manera ágil. Por otro lado, se tiene mayor conocimiento de lo que significa ser un líder incluyente y que al momento de gestionar equipo no se debería tener una diferencia entre una persona con discapacidad y una persona sin discapacidad. La evaluación de opinión del curso dio calificaciones por arriba de los 9 puntos, siendo el máximo 10, se evaluó la información revisada, la dinámica del panel, duración del evento y relevancia para el tipo de información brindada.

Los comentarios de los participantes fueron positivos, resaltando la importancia de poder llevar este tipo de formación a todos los empleados de la institución. En las entrevistas posteriores al taller, los colaboradores destacaron que perciben una sobrecarga de información relacionada con las herramientas que se les brindan para gestionar personas, lo que dificulta su dominio. Además, identificaron que los comunicados institucionales a través de correos electrónicos resultan insuficientes para comprender y utilizar estas herramientas de manera efectiva. También los participantes expresaron gratitud hacia el banco por brindar formación en temas de discapacidad. Los líderes que gestionan personas con discapacidad reforzaron y adquirieron información relevante que les apoyará con su liderazgo inclusivo, como el uso de términos adecuados, la concientización de sesgos inconscientes y el manejo de herramientas inclusivas.

Otro tema recurrente fue la preocupación por la seguridad de la información, un aspecto crítico en una institución financiera. Los participantes señalaron que las medidas de seguridad implementadas, como filtros avanzados para prevenir ciber riesgos, son fundamentales, pero requieren ser compatibles con soluciones accesibles, como tecnologías adaptativas para personas con discapacidad visual o cognitiva. Estas medidas deben equilibrar la protección de datos sensibles y la inclusión de todos los empleados, minimizando riesgos de fuga de información y garantizando una experiencia segura y accesible.

Adicional a ello se encuentra que no basta con que solo un área se involucre en la inclusión, es una labor que se hace en conjunto con todos los miembros de la organización, que es un labor ardua y pesada por las resistencias que se pueden encontrar en el camino, tanto de procesos no adaptado como de falta de flexibilidad de pensamiento para poder lograrlo. Ante lo anterior es necesario revisar y analizar si la forma en la que al empleado interno de la organización le está llegando la información sobre temas de diversidad e inclusión, si es efectiva y está logrando el objetivo para que sea parte de la cultura corporativa y posteriormente se vea plasmada en los ajustes de procesos internos.

Se recomienda seguir usando ejemplos reales para poder transmitir el conocimiento, el uso de estas herramientas generó un diálogo y análisis de calidad dentro de los participantes. Es importante hacer una revisión de la forma de comunicar las herramientas internas para gestionar a los equipos y como se podría responsabilizar al mismo empleado en la relevancia de formarse y tener mayor protagonismo en el desarrollo de su perfil profesional y manejo de equipos. Por último, sería relevante invitar a empleados con discapacidad que actualmente laboren en la institución al panel, ya que sería enriquecedor y significativo conocer su experiencia y que forma parte como embajador del liderazgo incluyente.

DISCUSIÓN

Los hallazgos del taller de liderazgo incluyente resaltan la importancia de incorporar estrategias efectivas para gestionar la diversidad en el ámbito laboral, especialmente en lo que respecta a las personas con discapacidad. Este estudio aporta evidencia concreta sobre las necesidades de formación de los líderes organizacionales y cómo estas pueden abordarse mediante intervenciones específicas.

En primer lugar, los resultados destacan un desconocimiento generalizado sobre conceptos clave como los sesgos inconscientes y las discapacidades psicosociales, lo que subraya la necesidad de una capacitación continua y actualizada en estos temas (Zimbrón y Ojeda, 2020). Este desconocimiento no solo refleja las carencias educativas en las organizaciones, sino también el impacto de las percepciones culturales de la discapacidad, frecuentemente influenciadas por representaciones mediáticas que la asocian con lástima y tragedia (Ferrante, 2017). La intervención

del taller, al ofrecer información precisa y herramientas prácticas, permitió a los participantes desafiar estos prejuicios y adoptar una visión más inclusiva y basada en el talento.

El panel de inclusión, en el que personas con diversas discapacidades compartieron sus experiencias laborales, fue identificado como uno de los componentes más impactantes del taller. Este ejercicio práctico permitió a los participantes comprender que las personas con discapacidad pueden contribuir significativamente a las organizaciones cuando se les proporciona un entorno adecuado (Martínez et al., 2020). Este hallazgo es consistente con la literatura previa, que enfatiza cómo la diversidad enriquece la cultura organizacional de las empresas (Organización Internacional del Trabajo, 2018).

Otro aspecto relevante es el desconocimiento de herramientas de gestión como el modelo SMART o el Kanban, lo que apunta a la necesidad de integrar estas metodologías en la formación continua de los líderes (Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2021). Si bien se observó una valoración positiva hacia el liderazgo incluyente, la falta de dominio de herramientas concretas limita la implementación efectiva de este enfoque. Esto refuerza la necesidad de una estrategia de comunicación interna más clara y accesible para garantizar que todos los colaboradores estén alineados con los objetivos de inclusión de la organización.

Finalmente, el estudio resalta que el liderazgo incluyente no requiere un enfoque diferenciado para gestionar a personas con discapacidad en comparación con otros colaboradores. Más bien, se centra en valorar y potenciar la diversidad del equipo, asegurando que cada miembro alcance su máximo potencial. Este enfoque está alineado con las recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo (2020), que promueve la inclusión laboral como un derecho y una oportunidad para el desarrollo organizacional.

CONCLUSIONES

Un tema relevante y que se considera crítico para lograr el liderazgo incluyente es generar estrategias de comunicación efectivas de los diferentes procesos de gestión de equipos que se tienen dentro de la organización, algunos de éstos era de total desconocimiento de las personas, pero al mismo tiempo hacer responsable al colaborador de su propio desarrollo como líder, que se mantenga atento y actualizado en temas de gestión de equipos ya que la información e iniciativas existen pero no siempre van a llegar justo a la mano del empleado. Este tipo de fenómenos son recurrentes en los equipos y se está trabajando en impulsar la iniciativa y autogestión como elementos fundamentales del modelo de liderazgo interno.

Este estudio no solo demuestra la efectividad del taller como herramienta de sensibilización y formación, sino que también destaca la necesidad de avanzar en la investigación y el desarrollo de estrategias corporativas que integren el liderazgo incluyente como una competencia esencial. La discapacidad debe ser comprendida y abordada desde una perspectiva estructural que garantice su visibilidad e inclusión en las prácticas organizacionales. La actualización constante es esencial para garantizar la sostenibilidad de los entornos laborales, promoviendo la equidad y asegurando el acceso a empleos dignos para todas las personas-

REFERENCIAS

- Ferrante, C. (2017). El éxito de la Teletón en Chile: paradoja y mensaje en la era de los derechos. *Boletín Programa de Estudios de Acción Colectiva y Conflicto Social; Oteaiken*, 23(5), 44-59. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/77226/CONICET_Digital_Nro.9afd5e2f-0dda-4cad-bdaf-812dccab9159_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2021). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad (datos nacionales)* (Comunicado de prensa Núm. 713/21). <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>
- Lugo, G. (6 de diciembre 2021). Cada vez hay más personas con discapacidad en el mundo. *Gaceta UNAM*. <https://www.gaceta.unam.mx/cada-vez-hay-mas-personas-con-discapacidad-en-el-mundo/>
- Martínez, A., Cárdenas, C., y Muñoz, C. (2020). *Liderazgo incluyente: sensibilizar para incluir personas con discapacidad*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Organización Internacional del Trabajo (2018). Creación de programas de aprendizaje profesional y de formación en el lugar de trabajo inclusivos para las personas con discapacidad [PDF]. https://www.ilo.org/global/topics/disability-and-work/WCMS_633258/lang--es/index.htm
- Organización Internacional del Trabajo (2020). Política y Estrategia de la OIT para la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2020-2023 [PDF]. https://www.ilo.org/global/topics/disability-and-work/WCMS_830414/lang--es/index.htm

Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2021). *Programa Nacional de Trabajo y Empleo para las Personas con Discapacidad 2021-2024*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/651196/PNTEPD_2021-2024.pdf

Zimbrón, G. y Ojeda, R. (2020). Exclusión e inclusión de las personas con discapacidad en la ciudad de Mérida, Yucatán, México. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile*. Vol. 4, Núm. (2), 96-116. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/217>

Diseño de materiales inclusivos para el aprendizaje de bioquímica en ambientes universitarios

Griselda Esthela Oyervides-Ramírez

Cristina Gehibie Reynaga-Peña

Gustavo Vargas Arrieta

Tecnológico de Monterrey

RESUMEN

El estudio de las ciencias representa un gran reto para los alumnos universitarios, dentro de las áreas médicas, la bioquímica es una asignatura compleja que requiere el aprendizaje de procesos que no son visibles a simple vista, dificultando su comprensión y requiriendo una alta demanda de memoria para asimilar los cambios y reacciones que suceden en la célula; los conceptos relacionados con el metabolismo, son esenciales en todos los campos de la medicina, ya que estos conocimientos básicos dan pie a al entendimiento del funcionamiento general del cuerpo, el impacto de las deficiencias, el cálculo de administración de medicamentos entre otros, debido a estas complejidades, los profesores se apoyan ampliamente de diagramas y fórmulas visuales para impartir los contenidos, dificultando aún más el proceso de aprendizaje de los alumnos con discapacidad visual.

El presente proyecto pretende ser una guía que provea a los estudiantes universitarios información sobre el proceso de glucólisis en la célula, abonando a la comprensión de los temas metabólicos para todos los estudiantes y creando oportunidades de acceso a información de calidad a los alumnos con discapacidad visual.

El diseño de los materiales se llevó a cabo a través del proyecto EduMakers del Tecnológico de Monterrey, tomando como base las necesidades de los usuarios con discapacidad visual, integrando piezas que ilustran los conceptos con relieve y textura pero creando materiales coloridos y visualmente atractivos para despertar el interés de todos los estudiantes, abriendo espacios de aprendizaje común y diálogo entre compañeros y favoreciendo la integración de los alumnos con discapacidad visual con el resto del grupo.

PALABRAS CLAVES: ciencias, bioquímica, material didáctico, estudiantes universitarios

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva y de calidad para todos es uno de los 17 objetivos de desarrollo sostenible planteados por la ONU en el 2015, el Objetivo número 4 “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos” es uno de los que ha presentado mayor avance desde su planeamiento, sin embargo, a pesar de los grandes esfuerzos que se han realizado a nivel mundial, aún falta mucho por hacer (UN, 2015). En México, existe una profunda brecha educativa para las personas con discapacidad, especialmente en el nivel universitario donde solo el 4.9% tiene acceso a educación universitaria, de acuerdo con información del Observatorio sobre la Inclusión Social de Personas con Discapacidad (OBINDI) (IBERO, 2022 citado en Villa et al., 2022).

En este sentido, el país ha buscado generar estrategias que permitan avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad para todos, es por esto por lo que el uso de material didáctico inclusivo ha ido cobrando mayor relevancia, alineado con el compromiso del país de reducir la brecha. Este nuevo enfoque en la mejora de la educación pretende garantizar que los estudiantes con discapacidad y provenientes de distintos contextos socioculturales y económicos, tengan acceso a recursos pedagógicos accesibles que los ayuden a aprender de manera efectiva. Las reformas educativas y programas de apoyo buscan asegurar que cada estudiante tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial (SEP, 2017).

El material didáctico inclusivo abarca una amplia variedad de herramientas y recursos diseñados para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y para facilitar la experiencia de los docentes. Se pueden considerar materiales inclusivos a los libros en braille para estudiantes con discapacidad visual, videos y recursos visuales con lenguaje de señas para aquellos con discapacidad auditiva, y materiales en lenguas indígenas para niños de comunidades originarias. En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha hecho esfuerzos significativos para promover la inclusión, desarrollando programas, materiales y capacitaciones que ayuden a los docentes a generar ambientes de aprendizaje más inclusivos (SEP, 2017). Con el mismo propósito, también se emplean tecnologías de asistencia, como software y aplicaciones específicas que facilitan el aprendizaje y promueven la autonomía de los estudiantes, sin embargo, el ser inclusivos no es suficiente, si bien, muchos de estos materiales permiten a las personas con discapacidad aprender temas a los que antes no tenían acceso, estos no les facilitan la integración con el resto de

los compañeros en el aula, sino que de forma no intencional, remarcan las diferencias y levantan barreras inconscientes que los mantienen alejados del grupo.

El estudio de las ciencias representa un gran reto para los alumnos universitarios y en el caso particular de los estudiantes con discapacidad el reto es aún mayor, especialmente dentro de las áreas médicas, donde la maya curricular es extensa y el contenido se vuelve aún más complejo y detallado y se requieren muchas habilidades y destrezas para poder aprender. La bioquímica está estrechamente relacionada con otras ciencias como la biología, la química y la física. Esto requiere que los estudiantes tengan una base sólida en estos campos, lo que no siempre sucede, además es una asignatura compleja que involucra conceptos muy abstractos y requiere el aprendizaje de procesos a nivel molecular que no son visibles a simple vista, lo que puede resultar difícil de visualizar y comprender para muchos estudiantes (Nair et al., 2013).

Es por esto por lo que los estudiantes a menudo se enfocan en la memorización de la nomenclatura y las rutas metabólicas en lugar de comprender los procesos y reacciones que suceden en la célula, lo que requiere una alta demanda de memoria y puede limitar su capacidad para aplicar el conocimiento en situaciones prácticas. Aunado a esto, existen otras complejidades como el uso correcto de las nomenclaturas, símbolos, fórmulas y diagramas que son utilizados para representar la información en cada una de las disciplinas (Kulak y Newton, 2014).

Los conceptos relacionados con el metabolismo son esenciales para diversas disciplinas, su estudio es primordial, ya que se aplica a múltiples áreas del conocimiento; los biólogos, deben aprender bioquímica para investigar procesos vitales y comprender el funcionamiento de las células y los procesos de comunicación asociados a ellas, los biotecnólogos utilizan la bioquímica para mejorar cultivos, producir fármacos y aplicar técnicas de ingeniería genética, los químicos, estudian las reacciones químicas que ocurren en los organismos vivos, los agrónomos mejoran la seguridad y calidad de los alimentos a través de la comprensión de los procesos metabólicos, además la bioquímica es fundamental en todos los campos de la medicina, ya que estos conocimientos básicos dan pie a al entendimiento del funcionamiento general del cuerpo, los procesos biológicos, químicos y moleculares, así como el impacto de las deficiencias en los procesos y el cálculo de administración de medicamentos entre otros, permitiendo el correcto diagnóstico y tratamiento de enfermedades no solo en el ser humano sino en otros seres vivos (Nair et al., 2013).

Debido a estas complejidades, los profesores que imparten las asignaturas de bioquímica usualmente se apoyan múltiples recursos de diversas índoles para impartir los contenidos como imágenes, esquemas, diagramas y fórmulas visuales, videos y recursos multimedia, así como modelos tridimensionales, dificultando aún más el proceso de aprendizaje de los alumnos con discapacidad visual quienes se sienten abrumados al tener que procesar información altamente compleja a través de medios de interacción que no fueron diseñados para favorecer su aprendizaje.

El presente proyecto pretende ser una guía que provea a los estudiantes universitarios información básica sobre el proceso de glucólisis en la célula de una forma integral combinando una diversidad de recursos multisensoriales, abonando a la comprensión de los temas metabólicos para todos los estudiantes y creando oportunidades de acceso a información de calidad a los alumnos con discapacidad visual, aplicando los principios del Diseño Universal para el aprendizaje (UDL por sus siglas en inglés) y del Diseño Centrado en las Personas (HCD) para generar materiales de alta calidad utilizando la tecnología.

Según el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2016), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) presenta numerosas ventajas al definir un marco universal que facilita el acceso y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, antecedentes o estilos de aprendizaje. Cuando se diseña con base en las guías propuestas por el DUA se asegura que los materiales y métodos de enseñanza sean accesibles no solo para las personas con discapacidad, sino para una amplia variedad de estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades físicas, sensoriales o cognitivas y además siendo atractivos y útiles para los estudiantes que no presentan dificultades particulares.

Esto fomenta un ambiente educativo donde los estudiantes en diversas condiciones pueden integrarse y aprender juntos usando los mismos materiales que el resto de los alumnos.

Para el diseño y creación de los materiales, se utilizaron diversas metodologías como el el Rip + Mix de Bruce et. Al, propuesta en el 2011 y el Diseño Centrado en las personas (HCD por sus siglas en inglés) propuesto por Norman y Draper en 1986. El HCD busca identificar de manera clara las necesidades de los diversos grupos de población con la finalidad de satisfacerlas de la mejor manera posible, estas metodologías fueron analizadas, segmentadas y reintegradas para formar un nuevo proceso de diseño adecuado a las necesidades particulares de este proyecto (Oyervides-Ramírez et al., 2024).

DESARROLLO

El diseño de los materiales se llevó a cabo a través del proyecto de servicio social comunitario EduMakers del Tecnológico de Monterrey, donde un grupo de alumnos universitarios provenientes de diversas disciplinas como diseño de producto, arte digital, medicina, innovación educativa e ingeniería combinan sus conocimientos y habilidades para crear materiales didácticos inclusivos que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual (Santillán-Rosas y Reynaga-Peña, 2024). La innovación surge de la colaboración de equipos multidisciplinarios que aportan diversas perspectivas y habilidades, esta combinación es crucial para fomentar una cultura de colaboración y creatividad entre los estudiantes (Brown, 2009).

Los materiales de bioquímica se diseñaron como una propuesta de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje que brinde herramientas a los alumnos y a los docentes tomando como base las necesidades identificadas en los usuarios con discapacidad visual, así como en otros estudiantes universitarios que presentan dificultades para asimilar los conceptos debido a su alto nivel de complejidad.

Establecer un ambiente de aprendizaje que sea inclusivo para todos los estudiantes es complicado, los profesores universitarios suelen ser expertos en los contenidos y líderes en su campo, sin embargo, pueden necesitar formación adicional para entender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidades, así como para diseñar los cursos para apoyar adecuadamente su aprendizaje y participación en el aula (Aquino et al., 2012). En la mayoría de los casos, se requiere que los docentes modifiquen y adapten el orden, los contenidos, las actividades, los tiempos y los materiales de enseñanza para que sean accesibles para estudiantes con discapacidad, lo que requiere una alta demanda de tiempo y recursos adicionales y lo más importante, se requiere un cambio de paradigma, ya que en muchos de los casos los profesores pueden tener prejuicios, desconocimiento o falta de comprensión sobre las capacidades y necesidades de estos estudiantes, que además, al ser tan escasas sus necesidades tienden a ser ignoradas o menospreciadas.

Por otro lado, mantener el equilibrio entre satisfacer las necesidades individuales y cumplir con los objetivos del currículo para toda la clase es otro reto importante, particularmente en universidades donde los grupos son numerosos y los docentes carecen de motivación y estímulos para realizar adaptaciones en sus cursos.

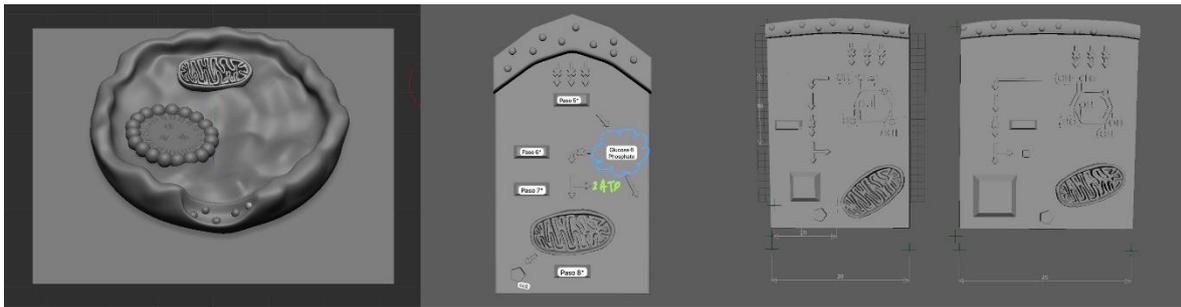
La propuesta se diseñó integrando piezas que ilustran los conceptos con relieve y textura, pero creando materiales coloridos y visualmente atractivos para despertar el interés de todos los estudiantes, abriendo espacios de aprendizaje común y diálogo entre compañeros y favoreciendo la integración de los alumnos con discapacidad visual con el resto del grupo. Además, los materiales son una innovación educativa, ya que, desde el punto de vista del docente, le proporcionan herramientas para facilitar la adaptación del curso simultáneamente a las necesidades de una mayor variedad de estudiantes, brindando independencia y confianza en el proceso de aprendizaje no solo de los alumnos con discapacidad visual, sino de todos los estudiantes del grupo. Un material educativo inclusivo y bien diseñado, permite que los contenidos complejos se presenten de manera eficiente a través de diversos sentidos, sin sobrecargar a los estudiantes con información innecesaria o confusa, el material debe ser intuitivo y adaptable al ritmo de aprendizaje del estudiante, favoreciendo su independencia y la autogestión del conocimiento. Esto optimiza el tiempo de enseñanza y aprendizaje y asegura que los contenidos realmente sean comprendidos y no solo memorizados.

Brown describe el pensamiento de diseño como un enfoque centrado en el ser humano que busca innovación y solución de problemas de manera creativa y colaborativa. Este enfoque se basa en la empatía, la experimentación y la iteración, es por ello que los productos generados por EduMakers son presentados constantemente a los usuarios para buscar su retroalimentación y realizar las mejoras necesarias en cada iteración del proceso, logrando la creación de materiales que generen un impacto significativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

RESULTADOS

A continuación, se presentan algunas imágenes que ilustran los prototipos virtuales del tablero de glucólisis. Los resultados que se presentan a continuación son parciales debido a que se sigue trabajando en el proyecto.

Figura 1. Estudio de la forma y configuración del tablero.



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 1 se puede observar que los materiales consisten en tableros interactivos equipados con piezas móviles que presentan diversas texturas y relieves, permitiendo a los estudiantes explorar y comprender conceptos científicos de manera táctil. Durante la primera etapa del proyecto, se evaluaron diversas formas y configuraciones de los tableros para optimizar la accesibilidad y la eficacia educativa, en una primera aproximación, se buscaba que el tablero tuviera la forma de la célula, así como una textura orgánica en la superficie, sin embargo, esto aumentaba significativamente el tamaño y dificultaba la forma de explicar el tema, además de complicar significativamente la fabricación de la base del tablero, debido a esto se buscaron diversas alternativas que permitieran comunicar el tema de forma efectiva, sencilla y fácil de reproducir, sin perder la originalidad del diseño. Tras varias iteraciones se optó por dividir la información en tres secciones y presentarla en tres tableros modulares que pueden trabajarse juntos o de forma independiente, favoreciendo el entendimiento progresivo de la información, además reduciendo el espacio y promoviendo la interacción simultánea de varios estudiantes.

Figura 2. Modelo tridimensional de la mitocondria



Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la Figura 2, el modelo de la mitocondria es completamente tridimensional, a diferencia de otros elementos en el tablero, facilitando su manipulación y favoreciendo la familiarización de los estudiantes con el concepto a través de la interacción con la pieza. Los resultados preliminares del estudio revelaron que el uso de texturas y piezas tridimensionales en los tableros ayuda significativamente a los alumnos a comprender conceptos científicos complejos. Por otro lado, las piezas móviles permitieron una interacción activa y personalizada, adaptándose a las necesidades individuales de cada alumno, trabajando con ellas dentro o fuera del tablero según su preferencia. Además, se observó que los alumnos que interactuaron con las piezas generadas mostraron un mayor interés, curiosidad y motivación hacia el tema desde sus primeros encuentros.

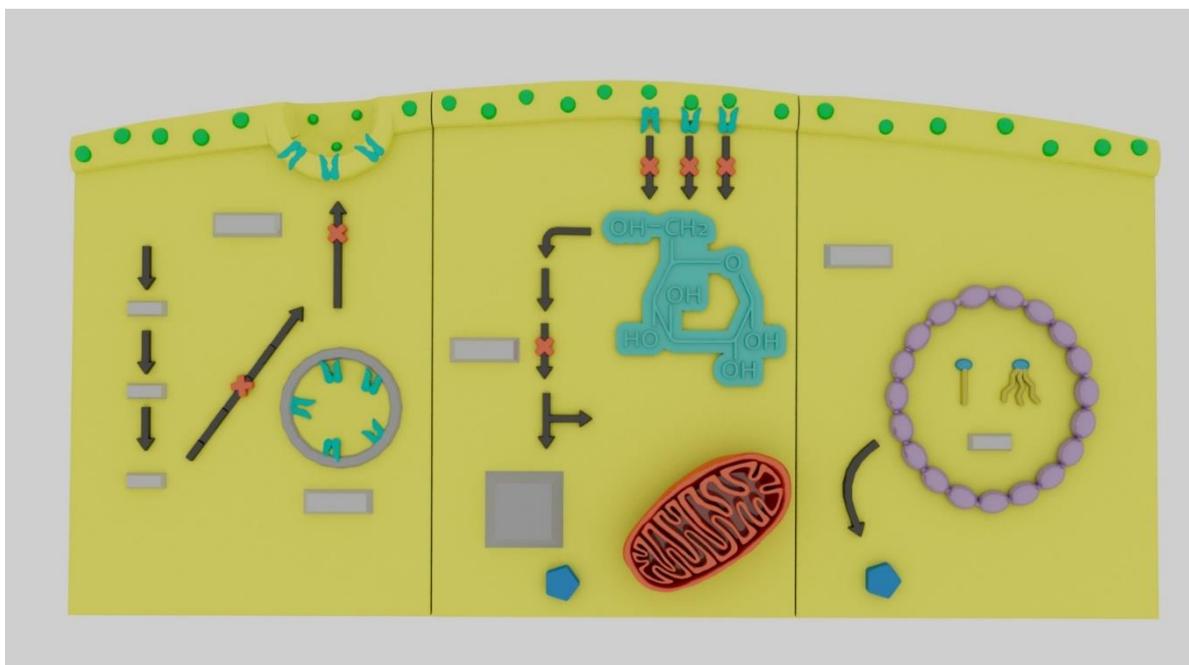
Figura 3. Propuesta de representación gráfica de fórmula.



Fuente: elaboración propia

En el caso de la Figura 3, se muestra la representación gráfica de las fórmulas, donde se utiliza relieve para resaltar la tipografía y un contorno uniforme y sencillo que facilita la lectura, además permite al estudiante identificar rápidamente la pieza y su posición en el tablero, de esta forma, cada pieza es única, evitando que el estudiante cometa errores al colocarla.

Figura 4. Representación preliminar de las etapas del proceso a través de tres tableros consecutivos



Fuente: elaboración propia

La Figura 4 presenta una de las primeras iteraciones de color, ya que, aunque el tablero se sigue trabajando, se busca integrar en él colores llamativos y contrastantes que sean de fácil lectura para los estudiantes con debilidad visual y sean interesantes y visualmente atractivos para cualquier alumno, abonando a la aplicación de los conceptos de DUA.

CONCLUSIONES

En conclusión, el diseño de material didáctico inclusivo para personas con discapacidad en temas de ciencias es fundamental para garantizar una educación equitativa y accesible. Este tipo de materiales no solo facilita la comprensión y el aprendizaje de conceptos científicos complejos, sino que también fomenta la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades. Al priorizar la inclusión en el diseño educativo, se promueve una cultura de respeto, diversidad y empatía, que es esencial en la formación de futuros científicos.

Este trabajo contribuye significativamente al estudio de los procesos metabólicos del cuerpo humano, ya que por primera vez se representa de manera táctil e interactiva este tema, cerrando una gran brecha en las oportunidades de acceso a información científica de calidad para las personas con discapacidad visual.

Además, la implementación de materiales didácticos inclusivos tiene un impacto positivo no solo en la adquisición de conocimientos, aunado a esto, se abona al desarrollo de habilidades socioemocionales tanto en estudiantes con discapacidad como en sus compañeros. Al trabajar con herramientas educativas accesibles, los estudiantes aprenden a valorar y respetar las diferencias, promoviendo un ambiente de colaboración y apoyo mutuo. Esta experiencia no solo enriquece su formación académica, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, donde todos tienen la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

En la siguiente etapa del proyecto se busca explorar diversos temas de ciencias como química básica y bioquímica en colaboración con profesores expertos del Tec de Monterrey y de otras universidades con el fin de enriquecer las perspectivas y experiencias que favorecen la creación de materiales didácticos.

Por otro lado, se considera de alta importancia la integración de nuevas tecnologías para la creación de material didáctico inclusivo que permita la reproducción rápida y eficiente de los materiales en diversos contextos o espacios maker alrededor del país, creando recursos de uso abierto que puedan llegar a más personas. Finalmente, podemos decir que EduMakers, se ha consolidado como una comunidad de alumnos makers de diversas disciplinas con interés en generar proyectos de alto impacto social.

REFERENCIAS

- Aquino Zúñiga, S. P., García Martínez, V. y Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso. *Sinéctica*, (39), 01-21. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200007&lng=es&tlng=es.
- Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking creates new alternatives for business and society*. Harper Business.
- Bruce, F., Chow, R., y White, H. (2011). RIP+MIX Developing and evaluating a new design method in which the designer becomes a DJ. *The Endless End, Conference Proceedings*, 4-7.
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (17 de junio de 2016). *Hablemos de Diseño Universal*. www.gob.mx/conadis/articulos/disenio-universal
- IBERO (2022). #OBINDI: *Personas con discapacidad, Excluidas del Sistema Educativo*. <https://ibero.mx/prensa/obindi-personas-con-discapacidad-excluidas-del-sistema-educativo>
- Kulak, V. y Newton, G. (2014). A guide to using case-based learning in biochemistry education. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 42(6), 457-473. <https://doi.org/10.1002/bmb.20823>
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2005). *Abrogada seis años después por la Ley de 2011*. <https://www.refworld.org/docid/4c513c732.html>
- Nair, S.P., Shah, T., Seth, S., Pandit, N. y Shah, G.V. (2013). Case based learning: a method for better understanding of biochemistry in medical students. *J Clin Diagn Res*. 7(8),1576-8. <https://10.7860/JCDR/2013/5795.3212>.
- Norman, D. A. y Klemmer, S. (2015). Cómo debe cambiar la enseñanza del diseño. *Infolio*, 3. <http://www.infolio.es/articulos/norman/learning.pdf>
- Oyervides-Ramírez, G. E., Gómez Flores, L. y Reynaga-Peña C. G. (2024). *Aplicación de metodologías de diseño para la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior*. En Armendáriz Núñez, E., Tarango, J., Cortes Coss, D. E., Méndez Mateo, I. y Cárdenas, S.L., *Inclusión en Entornos Educativos: Propuestas de Incidencia para su Impulso* (pp. 191-205). (Publicación en progreso).
- Santillán-Rosas, I. M. y Reynaga-Peña C. G. (2024). How Technology and UDL can create more inclusive learning environments. Guidelines and Practical Applications of Universal Design for Learning. In: M. A. Carreño León,

J. A. Sandoval Bringas and F. J. Álvarez Rodríguez (Eds.), *Conectando Oportunidades: Tecnologías Inclusivas para la Educación del Siglo XXI*. (pp113-127). Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación A.C.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo. Equidad e Inclusión* https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E_Equidad-e-inclusion_0717.pdf

United Nations (2015). *Educación- Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Villa, V., Lorenzo, A. y Sáyago, I. (2022). Educación superior incluyente para personas con discapacidad visual en la Universidad Autónoma de Guerrero, México. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 17(2), 474 – 493. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2022v17n2.9332>

Diseño, implementación y creación de prototipo para prótesis de rodilla adaptativa

Tonatiuh Meneses

Yuridia González

Francisco Orozco

Instituto Tecnológico Superior de Huichapan, departamento de Ingeniería Industrial, México

RESUMEN

El objetivo de este proyecto es diseñar una prótesis de extremidades inferiores con una rodilla adaptativa, utilizando impresión 3D y aplicando la metodología "DFMA" (Diseño para la Fabricación y el Ensamblaje). Este enfoque busca mejorar el movimiento natural al caminar o correr de una persona, optimizando tanto el diseño como la funcionalidad de la prótesis.

Mediante la metodología "DFMA", se logró un diseño que reduce el número de piezas de la prótesis, simplifica su estructura y disminuye el tiempo de ensamblaje. Además, se emplearon principios mecánicos como la "Ley de Grashof", aplicada en un mecanismo de cuatro barras, para garantizar un movimiento natural y fluido de la rodilla durante la marcha.

Asimismo, se utilizó el concepto del "Centro Instantáneo de Rotación (CIR)", que permitió determinar la posición óptima del mecanismo de barras, asegurando la estabilidad y el correcto funcionamiento de la prótesis. Estos elementos combinados buscan ofrecer una solución innovadora y eficiente en el campo de las prótesis adaptativas.

PALABRAS CLAVES: *Prótesis, rodilla, prototipo*

INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de una prótesis es sustituir una parte del cuerpo que haya sido perdida por una amputación o que no exista a causa de agenesia, cumpliendo las mismas funciones que la parte faltante. Una prótesis es una extensión artificial que reemplaza o provee una parte del cuerpo.

La evolución acerca de la creación de prótesis es larga y está plagada de historia, desde sus comienzos primitivos, pasando por el adelanto científico y tecnológico actual, hasta las increíbles visiones del futuro. Hoy al igual que sucede en el desarrollo de cualquier otro campo del desarrollo humano, algunas ideas e invenciones han funcionado y se han explorado detalladamente, como el pie de posición fija, mientras que otras se han dejado de lado o se han vuelto obsoletas, como el uso de hierro en las prótesis.

El tipo de prótesis de pierna que se recomienda a los pacientes de extremidades inferiores depende de la necesidad de dispositivos por encima o por debajo de la rodilla. Cada tipo requiere un enfoque único para recuperar una función óptima tras la amputación (Otto Bock Healthcare, 2023).

Transtibial

Este tipo de prótesis de pierna sustituye el miembro por debajo de la rodilla, lo que permite a los pacientes conservar el uso de la rodilla. El encaje protésico es la principal conexión entre el muñón y la prótesis, que distribuye el peso del muñón. Los pacientes necesitan rehabilitación para conseguir una movilidad óptima porque los "pies" de las prótesis transtibiales no suelen moverse.

Transfemoral

La necesidad de incluir un mecanismo de articulación de rodilla para las prótesis de la parte superior de la pierna, hace que las prótesis transfemorales sean más complejas porque son fundamentales para la calidad de vida de la persona que ha requerido la amputación. Estas prótesis desempeñan un papel determinante en la capacidad de una persona para sentarse, ponerse de pie, mantener el equilibrio y desplazarse. Este tipo de prótesis permite un movimiento aparentemente normal tras un largo proceso de rehabilitación.

Los componentes básicos de una prótesis son los siguientes:

- Receptáculo (recipiente de plástico en el que está contenido el miembro residual).
- Apéndice (mano o pie).
- Articulación (muñeca, codo, hombro, tobillo, rodilla o cadera).
- Módulo de conexión que conecta el apéndice y la articulación al receptáculo.

El receptáculo es el componente más importante porque soporta el cuerpo y transmite al miembro residual la presión y las fuerzas que acompañan al movimiento.

En el caso de miembros inferiores, los tobillos y las rodillas controlados por microprocesador pueden proporcionar mayor seguridad, mayor estabilidad, menor gasto de energía y disminución del esfuerzo en las articulaciones cercanas y la columna vertebral.

Para miembros superiores, las prótesis accionadas por el cuerpo requieren un hombro y un brazo en pleno funcionamiento para operar la correa de asa que controla la mano o el gancho protésicos. Las prótesis bioeléctricas de los miembros superiores no requieren un hombro y un brazo que funcionen completamente y por el contrario, utilizan las señales eléctricas naturales de los músculos de una persona. Los electrodos situados en el receptáculo detectan la actividad muscular y transmiten señales que accionan la prótesis de mano, muñeca y/o codo. No se requiere ningún otro movimiento corporal.

El diseño para la fabricación y el ensamblaje es una metodología de ingeniería que se centra en reducir el tiempo de comercialización y los costos totales de producción al priorizar tanto la facilidad de fabricación de las piezas del producto como el ensamblaje simplificado de esas piezas en el producto final, todo durante las primeras fases de diseño del ciclo de vida del producto.

Antes de convertirse en la filosofía singular que se conoce hoy en día, Diseño para la Manufactura y Ensamblaje (DFMA), solía considerarse como dos metodologías distintas: Diseño para Manufactura (DFM) y Diseño para Ensamble (DFA). DFMA se preocupa por seleccionar materias primas rentables e intentar minimizar la complejidad de las operaciones de fabricación durante la fase de diseño del producto (que sería el momento menos disruptivo y costoso para abordar esos problemas) con el fin de reducir el tiempo y los costos generales de fabricación de los componentes del producto.

Del mismo modo, DFMA se preocupa por reducir el tiempo de montaje, los costes y las complejidades del producto minimizando el número de piezas individuales, los pasos de montaje y la posibilidad de variabilidad en la calidad de construcción.

MATERIALES Y MÉTODOS

Material termoplástico

Las láminas termoplásticas son usadas con frecuencia en el campo de la prótesis para fabricar conexiones protésicas y componentes estructurales. Estos materiales están disponibles en láminas de varios grosores y colores. Los tipos más básicos son el polipropileno y polietileno (Lusardi et al., 2013).

El polipropileno: es un plástico muy rígido para el que se han encontrado varios usos en prótesis. La estructura de soporte de la conexión protésica suele fabricarse con polipropileno.

Figura 1. *Prótesis de polipropileno*



El polietileno: baja densidad es un termoplástico blando y flexible que puede usarse para las conexiones protésicas.

Figura 2.-*Prótesis de polietileno*



También a través de los años, se han encontrado más usos para la silicona en el campo de la prótesis de extremidades. Ahora se usa como material de relleno para encajes, como sistema de suspensión del encaje de succión de silicona y es el material preferido para las reconstrucciones de mano cosméticas de gran calidad, por mencionar algunos usos.

Figura 3. Prótesis de silicona



Asimismo, los componentes metálicos suelen ser aquellos fabricados por uno de los muchos distribuidores de componentes protésicos. Pueden ser rodillas, pilones, tobillos y rotadores, por nombrar algunos. Se pueden encontrar ejemplos de aluminio, acero inoxidable y titanio de estos componentes.

Gracias a esta tecnología, los ingenieros pueden crear piezas que de otro modo no serían posibles. Un ejemplo sería añadir directamente componentes complejos al diseño, como canales de refrigeración conformados. Gracias a técnicas modernas como la impresión en 3D, muchos elementos que antes requerían ensamblaje y soldadura ahora pueden fabricarse en una sola pieza, lo que se traduce en una mayor resistencia y durabilidad. La impresión 3D también ahorra tiempo y peso en los prototipos.

Los materiales más utilizados en la impresión 3D son: PLA, PETG, ABS, nylon, TPE, PC, PC-ABS, fibra de carbono, ULTEM 985. A continuación, se mencionan sus características de los materiales.

PLA: es el filamento más utilizado gracias a su estabilidad. Se obtiene de materia prima como el maíz y el trigo, lo que evita la generación de gases tóxicos, por lo que además es un material reciclable que ofrece una gran facilidad de uso a aquellos que dan sus primeros pasos en la impresión 3D, además de tener una gran gama de colores.

ABS: Este tipo de filamento se caracteriza por su resistencia y es, sobre todo, empleado en ambientes profesionales ya que soporta tanto impactos de gran potencia, como altas temperaturas. El ABS es utilizado en gran parte de los procesos de fabricación actuales: piezas de Lego, carcasas de electrodomésticos, componentes de automóvil y un sinnúmero de usos. Cabe mencionar que este filamento, también se puede pulir, lijar, limar, agujerear, pintar y pegar con extrema facilidad, manteniendo una buena calidad en su acabado (Gebhardt y Kessler, 2019).

RESULTADOS

Esta sección puede estar dividida en subsecciones, que contenga una descripción concisa y precisa de los resultados experimentales, su interpretación, así como las conclusiones experimentales que pueden obtenerse.

Diseño conceptual

Existen diferentes tipos de prótesis de rodilla adaptativa de extremidades inferiores con mecanismos modernos que ayudan a las personas amputadas a volver a caminar mejorándoles su calidad de vida, muchas de estas prótesis suelen ser de muy alto costo lo que impide que una mayoría de las personas, carecen de recursos económicos para comprarlas, lo cual afecta su vida, la realización de actividades de su vida diaria como desplazarse, caminar, correr, entre otras.

Para el diseño de la prótesis de rodilla adaptativa de extremidades inferiores se debe tomar en cuenta el precio de fabricación no debe ser elevado, ser funcional para caminar o correr y cuente con muy pocas piezas.

En la figura 4, se puede observar una prótesis con sus diferentes partes que la componen.

Figura 4. *Diseño conceptual de la prótesis*



Tabla 1. Piezas y el número de piezas

Partes	Numero de partes
Adaptador piramidal superior	1
Rodilla superior	1
Seguros	4
Rodilla inferior	1
Adaptador piramidal inferior	1
Barras laterales	2
Barra medio	1
Pieza intermedia superior	1
Pieza intermedia inferior	1
Refuerzo	4
Arandela plana	12
Perno del eje	2
Tuerca	8
Tornillo	10
Tubo conector	1
Adaptador de tubo	2
Adaptador piramidal pie	1
Base estabilizadora pie	1
Socket	1

Encaje de socket	1
Pie	1
Total de piezas	57

Como se observa en la tabla 1 se muestra las piezas y el número de piezas que se utilizan para la fabricación y en el ensamble de una prótesis de rodilla de extremidades inferiores el cual se tiene como resultado un total de 57 piezas.

DFA

1. Pie: es necesario por ser la base de la prótesis.
2. Base estabilizador pie: no es necesario ya que su única función es conectar el adaptador piramidal con el pie.
3. Adaptador piramidal pie: no es necesario, se puede conectar el pie con él tuvo adaptador con un solo adaptador de tuvo.
4. Adaptador de tuvo: es necesario pues une el pie con él tuvo conector y también une él tuvo con la rodilla, puede ser una sola pieza con el pie y con la rodilla inferior.
5. Tuvo conector: es necesario debido a que une la rodilla con el pie.
6. Adaptador piramidal inferior: no es necesaria
7. Pieza intermedia inferior: no es necesaria, puede ser una sola pieza con la rodilla inferior.
8. Rodilla inferior: es necesaria ya que es la base de la rodilla.
9. Barras laterales: es necesaria pues su función es importante para que la rodilla se pueda mover.
10. Barra medio: es importante porque hacen que la rodilla se pueda mover.
11. Rodilla superior: es necesaria pues importante para la función de la rodilla.
12. Pieza intermedia superior: no es necesaria, puede ser una sola pieza con la rodilla inferior.
13. Adaptador piramidal superior. Es necesario para adaptar la rodilla con el socket.
14. Encaje de socket: es necesario para la unión del adaptador con el socket.
15. Socket: es necesario porque es el que une el muñón con la prótesis.
16. Seguros: son necesarios debido a que evitan que se salgo los refuerzos y las barras laterales y la barra medio.
17. Refuerzos: son necesarios para la unión de las barras con las dos partes de la rodilla y también son los que hacen que las barras se puedan mover.
18. Arandela plana: es importante por separan las barras de la rodilla permitiendo un mejor movimiento de las barras.
19. Perno del eje: no es necesario ya que solo unen las piezas intermedias con las rodillas.
20. Torillos: son importantes para mantener las piezas firmes.
21. Tuercas: son necesarias para mantener las piezas firmes con los tornillos.

Con el análisis realizado se determina que las únicas piezas necesarias o importantes para la fabricación y ensamble de la prótesis son:

1. Pie.
2. Adaptador de tuvo.
3. Tuvo conector.
4. Rodilla inferior.
5. Barras laterales.
6. Barra medio.
7. Rodilla superior.
8. Adaptador piramidal superior.
9. Encaje de socket.
10. Socket.
11. Seguros.
12. Refuerzos.
13. Arandela plan.
14. Tornillos.
15. Tuercas.

Selección de materiales y procesos previos al DFM

Para la selección de materiales e impresión 3d se tomarán en cuenta 2 tipos de materiales el PLA el cual es un filamento no toxico y biodegradable fácil de procesar y seguro para el medio ambiente y el ABS se caracteriza por su tenacidad y resistencia a impactos, buena rigidez y maquinabilidad.

En la Tabla 2 se muestran las características de los dos tipos de materiales para la impresión 3D.

Tabla 2. Características de los dos tipos de materiales para la impresión 3D

PLA	ABS
Temperatura de extrusión 190-222°C.	Temperatura de extrusión 220-225°C
Temperatura de la cama 45-60°C.	Temperatura de cama 95-110°C
Cama precalentada opcional, no es necesario tener un recinto cerrado.	Cama precalentada requerida, es necesario tener un recinto cerrado.
No resistente a las altas temperaturas	Resistencia al calor y al impacto
Más fuerte y rígido que el ABS	Más duradero y flexible, mejores propiedades mecánicas
Fabricado con recursos naturales.	Polímero a base aceite.

Una vez tomado en cuenta las características de cada una de ellas, se determinó el material que se ocupara para la impresión 3D de las partes o piezas de la prótesis de extremidades inferiores con rodilla adaptativa fue el ABS debido a sus características de alta resistencia al calor, el impacto, durabilidad, flexibilidad y resistencia.

Figura 5.- *Diseño de la prótesis ensamblada*



Mejor diseño

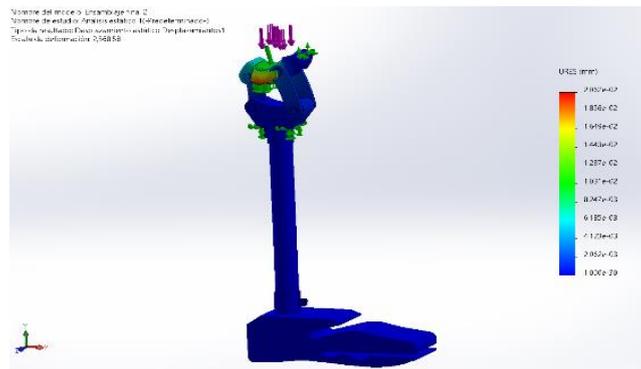
Es el diseño que se va a imprimir en 3D de acuerdo al análisis del DFMA y de la simulación Solidworks que se menciona más adelante

Análisis estático de la prótesis.

Para el análisis estático de la prótesis se ha implemento el material usualmente utilizado como el ABS, aluminio, y acero. Se realizó un estudio de esfuerzos que generan y el factor de seguridad. A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos al realizar el análisis estático de la prótesis, este proceso se realizó en el software de SolidWorks, para hacer el análisis se colocó un peso de 80 kg.

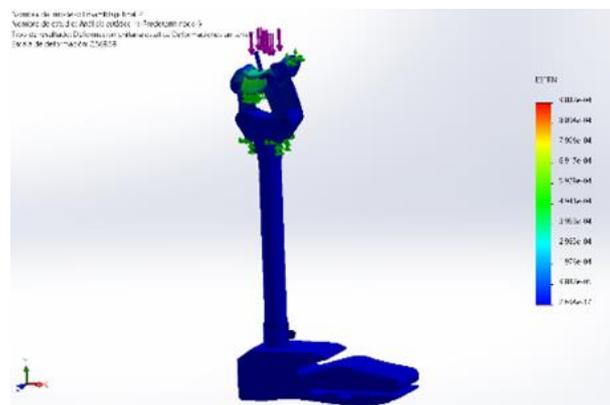
En la Figura 6 se muestra la tensión de Von Mises que es el esfuerzo al cual se somete este mecanismo, su tensión máxima es de 2.175×10^6 N/m².

Figura 6.- Análisis estático de Von Mises (Tensiones)



Por su parte, e la figura 7, se observa el desplazamiento de URES (Desplazamiento Resultante) que va a sufrir el mecanismo al aplicarse el peso, el desplazamiento máximo es de 2.062×10^{-2} mm.

Figura 7.- Análisis estático de URES (Desplazamientos)



RESULTADOS

Los resultados obtenidos por la metodología DFMA nos permitió diseñar una prótesis de extremidades inferiores con rodilla adaptativa reduciendo un gran número de piezas de 57, se muestra un total de 31 piezas, permitiendo que la manufactura de esta sea más rápida, así mismo poder ensamblar la prótesis en tan solo 6 pasos a seguir (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Piezas de la prótesis conceptual.

Partes	Numero de partes
Adaptador piramidal superior	1
Rodilla superior	1
Seguros	4
Rodilla inferior	1
Adaptador piramidal inferior	1
Barras laterales	2
Barra medio	1
Pieza intermedia superior	1
Pieza intermedia inferior	1
Refuerzo	4
Arandela plana	12
Perno del eje	2
Tuerca	8
Tornillo	10
Tuvo conector	1
Adaptador de tuvo	2
Adaptador piramidal pie	1
Base estabilizadora pie	1
Socket	1
Encaje de socket	1
Pie	1
Total, de piezas	57

Una vez obtenido el diseño de la prótesis, se procederá a imprimir utilizando el software UltiMaker Cura, permitirá acomodar las piezas de una mejor manera en la impresora 3D, así como también nos proporciona el tiempo que se tardará en imprimir y la cantidad de material a utilizar (Ver Figura 9).

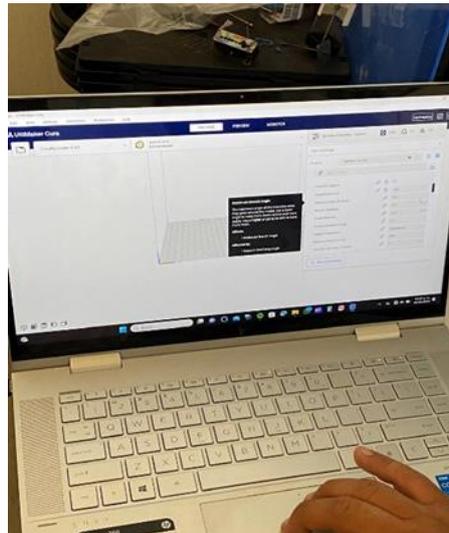


Figura 9. Impresión de piezas con el Software UltiMaker Cura

Para el inicio de impresión de las piezas, la impresora 3D empezará imprimiendo una base para que las piezas no tengan contacto con la placa de la impresora para evitar que se peguen y dañen las piezas (Ver Figura 10).

Figura 10. Inicio de la impresión 3D de las piezas.



Finalización de la impresión de las piezas de la prótesis (ver en figura 11 y 12).

Figura 11. Terminación de la impresión 3D de las piezas



Figura 12. Impresión de piezas faltantes.



DISCUSIÓN

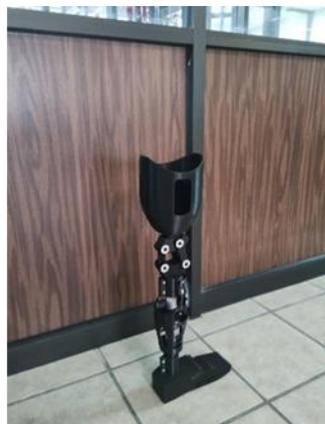
En el proyecto de diseño, implementación y creación de una prótesis de extremidades inferiores con rodilla adaptativa mediante la impresión 3D, se presentan los resultados obtenidos, utilizando la metodología Diseño para la Manufactura y Ensamblaje DFMA. Se destaca cómo la simplificación del diseño y la reducción de piezas, permiten un ensamblaje más eficiente y económico, lo cual es clave para facilitar la accesibilidad de prótesis a pacientes.

El uso de la metodología DFMA en este proyecto es fundamental, ya que busca mejorar la funcionalidad de la prótesis y optimizar el proceso de fabricación. Al reducir el número de piezas de 57 a 31, se acorta el tiempo de ensamblaje y se disminuyen los costos de producción. En este caso, el uso de mecanismos como el de las cuatro barras, basado en la ley de Grashof y el Centro Instantáneo de Rotación (CIR), permite un movimiento natural de la rodilla. Esta simplificación es clave, ya que la movilidad y la estabilidad, son factores esenciales para cualquier prótesis de extremidades inferiores, especialmente las que reemplazan la función de la rodilla.

En el diseño también se contempló la importancia en la selección de materiales adecuados, como el ABS, debido a sus propiedades mecánicas, resistencia al impacto y al calor, que lo hacen ideal para aplicaciones en prótesis. Este material, además de ser duradero, puede imprimirse en 3D, lo que facilita la creación de piezas más resistentes y ligeras en un solo paso, reduciendo la necesidad de ensamblaje posterior. La capacidad de fabricar estas prótesis en

impresoras 3D no solo reduce el tiempo de producción, sino que también permite personalizar los componentes de manera más precisa para las necesidades del paciente.

Figura 13. *Prototipo de Prótesis concluida*



El análisis estático realizado en el software SolidWorks también es un punto clave, ya que garantiza la seguridad y la resistencia de la prótesis bajo carga. Al someter el diseño a un peso de 80 kg y analizar el esfuerzo y el desplazamiento, los ingenieros pueden prever el comportamiento de la prótesis en condiciones reales y asegurar que cumpla con los estándares de seguridad.

En resumen, la implementación de la metodología DFMA, junto con el uso de materiales avanzados y herramientas de análisis computacional, ha permitido crear un prototipo funcional y optimizado de una prótesis de extremidades inferiores. La impresión 3D juega un papel fundamental, permitiendo una producción más rápida, económica y personalizada, lo que en última instancia podría mejorar la calidad de vida de personas que requieren de amputación de rodilla, al ser accesibles para quienes más lo necesitan.

CONCLUSIONES

Con el desarrollo del diseño, implementación y creación de la prótesis de rodilla, se puede evidenciar la reducción significativa del número de piezas: La aplicación de la metodología DFMA permitió una disminución considerable en el número de componentes de la prótesis, pasando de 57 a 31 piezas. Esto simplifica el proceso de fabricación y ensamblaje, lo que a su vez reduce los costos y el tiempo de producción, factores clave para hacer más accesibles este tipo de dispositivos a un mayor número de personas.

Optimización del diseño: el uso de mecanismos como la Ley de Grashof y el Centro Instantáneo de Rotación (CIR) permitió un movimiento de la rodilla cercano al que realiza una persona de manera natural, lo que mejora significativamente la funcionalidad de la prótesis. Estos avances tecnológicos proporcionan una mayor estabilidad y movilidad, fundamentales para una mejor calidad de vida en personas con estas condiciones de salud.

Respecto a la selección adecuada de materiales, el ABS fue el más adecuado para la impresión 3D debido a sus características de alta resistencia, durabilidad y capacidad para soportar impactos y altas temperaturas. Estas propiedades son esenciales para garantizar el rendimiento y la longevidad de la prótesis en condiciones de uso cotidiano.

En cuanto a las ventajas de la impresión 3D, la tecnología de impresión 3D, permitió fabricar componentes complejos en una sola pieza, mejorando la resistencia y reduciendo la necesidad de ensamblaje adicional. Esto no solo ahorra tiempo, sino que también mejora la calidad del producto final al eliminar posibles puntos débiles generados por uniones o soldaduras.

Referente a la seguridad y confiabilidad, el análisis estático realizado mediante el software SolidWorks, confirmó que la prótesis puede soportar cargas de hasta 80 kg sin comprometer su integridad estructural. Los resultados de tensión y desplazamiento validaron la viabilidad del diseño, garantizando la seguridad del usuario en situaciones cotidianas.

En la accesibilidad y funcionalidad la combinación de la metodología DFMA y la impresión 3D permite la creación de una prótesis funcional y accesible, con características adaptativas que mejoran tanto la movilidad al caminar como la capacidad de realizar actividades cotidianas. Este tipo de prótesis, de bajo costo y con alta funcionalidad, tiene el potencial de beneficiar a una mayor cantidad de personas que de otro modo no podrían acceder a prótesis costosas.

En conclusión, a través de los resultados de este proyecto, se muestra cómo la innovación en diseño y fabricación de prótesis puede mejorar tanto la accesibilidad como la funcionalidad de los dispositivos protésicos, impactando positivamente en la vida de personas que necesitan esta forma de atención médica al proporcionar soluciones eficientes y de bajo costo que les permitan una mejor calidad de vida.

Financiamiento: “Esta investigación fue financiado por el TECNM, con número de proyecto”.

Referencias

All3DP (2023). *3D Printing Materials Guide: PLA, ABS, PETG, and More*. <https://all3dp.com>

Gebhardt, A. y Kessler, J. (2019). *Additive Manufacturing: 3D Printing for Prototyping and Manufacturing*. Hanser Publishers.

Gibson, I., Rosen, D. y Stucker, B. (2021). *Additive Manufacturing Technologies: 3D Printing, Rapid Prototyping, and Direct Digital Manufacturing*. Springer.

H. M. R. S. (2023). *Construcción de un prototipo de mecanismo polimerico regulable para satisfacer las dos trayectorias del CIR*. Universidad tecnologica del norte.

J. E. (Noviembre 1998) *Amputee coalition*. <https://www.amputee-coalition.org/resources/spanish-materials-prosthetics-part-2/>

Lusardi, M. M., Jorge, M. y Nielsen, C. C. (2013). *Orthotics and Prosthetics in Rehabilitation*. Elsevier Health Sciences

Martinez, S. (08 07 2021) *Intelling blog*. <https://intelligy.com/blog/2021/07/08/los-materiales-de-impresion-3d-mas-utilizados/>.

NLM (11 Mayo 2023). *Las prótesis a través del tiempo: Una mirada para ver cómo han cambiado las prótesis con el tiempo y cómo se apoya la innovación en los NIH*. <https://magazine.medlineplus.gov/es/art%C3%ADculo/las-protesis-a-traves-del-tiempo>.

Otto Bock, H. (2023). *Transtibial Prosthetics: Overview and Rehabilitation*. <https://www.ottobock.com>

Safety culture (25 Enero 2024). <https://safetyculture.com/es/temas/manufactura-aditiva/>.

La educación digital: Alternativa viable para la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior

Martín Gallardo García

Universidad Juárez del Estado de Durango

RESUMEN

La educación digital en las instituciones de educación superior puede ser un importante medio para promover la formación profesional incluyente. Al utilizar tecnologías digitales se pueden superar barreras geográficas y económicas, permitiendo el acceso a la educación a un mayor número de estudiantes, independientemente de su estado físico o de los recursos económicos de que dispongan.

Este enfoque puede ser beneficioso para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje, ya que ofrece flexibilidad en el acceso a los materiales de estudio. Asimismo, la educación digital puede proporcionar recursos accesibles a estudiantes con discapacidad, facilitando su participación en el proceso educativo. Sin embargo, es crucial abordar desafíos tales como la brecha digital, para garantizar que todos tengan acceso a las herramientas y la conectividad necesarias, así como diseñar plataformas digitales de manera inclusiva, considerando la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, para asegurar que la educación resulte accesible para todos. Nuestro objetivo es determinar que la implementación efectiva de tecnologías digitales puede contribuir a establecer estrategias que permitan librar la citada brecha y garantizar que la transición a entornos educativos digitales contemple la diversidad que aquí planteamos. En resumen, el propósito es investigar de qué manera la educación digital puede ser un vehículo efectivo, en materia de inclusión, en el ámbito de la educación superior. Esta investigación se desarrollará a través del análisis de trabajos y estudios realizados a nivel internacional, nacional y local, tomando como ejemplo ilustrativo los efectuados por la Universidad Juárez del Estado de Durango, institución en la cual laboro desde hace 24 años.

PALABRAS CLAVE: *Inclusión educativa, educación digital, instituciones de educación superior, estudiantes.*

INTRODUCCIÓN

Conceptualizar y definir la inclusión educativa es fundamental para comprender por qué la educación, a pesar de ser un derecho constitucional en México, no está al alcance de todos, especialmente para aquellos con discapacidades. El artículo tercero de la Constitución Mexicana establece que "toda persona tiene derecho a la educación" y que el Estado, a través de los tres órdenes de gobierno (federal, estatal y municipal), debe garantizar la educación superior de manera inclusiva. Además, esta disposición dicta que la educación debe tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los estudiantes, eliminando barreras para el aprendizaje mediante ajustes razonables y medidas específicas (H. Congreso de la Unión, 2024). Sin embargo, en la práctica, muchos estudiantes con discapacidad continúan enfrentando obstáculos significativos para acceder y participar plenamente en la educación superior debido a la falta de infraestructura, recursos tecnológicos y adecuaciones pedagógicas necesarias en las instituciones educativas.

En este contexto, la educación digital ha surgido como una alternativa potencialmente viable para promover la inclusión de estos estudiantes. Con los avances en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), es posible crear entornos de aprendizaje más flexibles y accesibles que se adapten a las diversas capacidades y necesidades de los estudiantes con discapacidad. Plataformas de educación en línea, recursos educativos abiertos y tecnologías asistidas permiten superar barreras físicas, sensoriales y cognitivas que dificultan el acceso a la educación tradicional. Sin embargo, persisten desafíos importantes, como la falta de infraestructura tecnológica adecuada en muchas regiones, la brecha digital y la capacitación insuficiente del personal docente en el uso de estas herramientas.

El propósito fundamental de esta investigación es ofrecer elementos que permitan a las comunidades universitarias comprender cómo la educación digital puede integrarse adecuadamente para fomentar un verdadero compromiso con la educación inclusiva. La educación superior sigue siendo un motor clave de movilidad social, ya que proporciona a los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, las herramientas necesarias para desarrollarse profesional y personalmente, abriendo nuevos horizontes y mejorando su calidad de vida. No obstante, para que la educación digital sea realmente inclusiva, es necesario que las instituciones educativas implementen ajustes razonables y medidas específicas que eliminen las barreras de acceso y participación para todos los estudiantes, como lo establece tanto la normativa nacional como internacional.

En este sentido, este estudio busca analizar hasta qué punto la educación digital es una alternativa viable para la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior, evaluando tanto las oportunidades como las barreras que persisten en la implementación de tecnologías digitales accesibles.

La inclusión educativa es un principio fundamental en la búsqueda de una educación equitativa, especialmente para aquellos estudiantes con discapacidades. En México, la educación es un derecho constitucional garantizado por el artículo tercero de la Carta Magna, el cual establece que “toda persona tiene derecho a la educación”, y que el Estado, a través de los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal), está obligado a impartir y garantizar una educación inclusiva y accesible para todos (H. Congreso de la Unión, 2024). Este marco legal obliga a las instituciones educativas a tomar en cuenta las diversas capacidades y necesidades de los estudiantes, y a realizar los ajustes razonables que eliminen las barreras para el aprendizaje y la participación. Sin embargo, en la práctica, muchos estudiantes con discapacidad continúan enfrentando obstáculos significativos en su acceso y permanencia en la educación superior debido a la falta de infraestructura adecuada y a las insuficientes medidas de apoyo que faciliten su inclusión.

La educación digital ha emergido como una alternativa prometedora para la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior, al ofrecer herramientas tecnológicas que pueden superar barreras físicas y sensoriales que limitan la participación plena de estos estudiantes en un entorno presencial. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permiten crear entornos de aprendizaje más accesibles y flexibles, que pueden adaptarse a las diversas discapacidades, ya sean visuales, auditivas, motrices o cognitivas. Recursos educativos en línea, plataformas interactivas y tecnologías asistivas, como lectores de pantalla o software de reconocimiento de voz, pueden mejorar considerablemente la experiencia educativa de estos estudiantes.

No obstante, pese a las oportunidades que ofrece la digitalización de la educación, persisten desafíos que limitan su impacto inclusivo. Entre estos se encuentran la falta de acceso a tecnologías adecuadas en zonas rurales o marginadas, la capacitación insuficiente del personal docente en el uso de herramientas digitales accesibles, y la brecha digital que impide que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de acceder a recursos educativos en línea. Estas dificultades subrayan la necesidad de que las instituciones de educación superior implementen políticas claras y efectivas para garantizar que la educación digital sea verdaderamente inclusiva y esté alineada con los principios de accesibilidad y equidad establecidos en la normativa nacional e internacional.

Este estudio se centra en analizar la viabilidad de la educación digital como una alternativa para promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. Se busca comprender hasta qué punto las herramientas digitales pueden responder a las necesidades de esta población, al tiempo que se identifican las barreras que aún persisten en la implementación de tecnologías accesibles. Además, el trabajo pretende ofrecer recomendaciones para que las instituciones educativas logren una verdadera inclusión, asegurando que ningún estudiante quede excluido por motivos de discapacidad.

La inclusión de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior sigue siendo un desafío significativo, a pesar de los avances en políticas educativas y marcos legales que promueven una educación inclusiva. En México, el artículo tercero de la Constitución garantiza el derecho a la educación para todos, obligando al Estado a asegurar que las instituciones educativas sean accesibles y estén adaptadas a las diversas capacidades y necesidades de los estudiantes. Sin embargo, en la práctica, muchos estudiantes con discapacidad encuentran barreras que dificultan su acceso y participación plena en la educación superior. Estas barreras incluyen la falta de infraestructura accesible, materiales educativos no adaptados, y un entorno de aprendizaje que, en general, no toma en cuenta las particularidades de los estudiantes con discapacidades físicas, sensoriales o cognitivas.

Ante esta situación, la educación digital ha surgido como una posible solución que podría contribuir a mitigar algunas de estas barreras. Con el rápido desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las instituciones educativas tienen la oportunidad de ofrecer entornos de aprendizaje más flexibles, interactivos y personalizados. Las plataformas en línea, los recursos digitales y las tecnologías asistidas han demostrado ser herramientas poderosas para facilitar el aprendizaje de estudiantes con diversas discapacidades. Sin embargo, aún existe incertidumbre sobre si la educación digital puede convertirse en una solución efectiva y sostenible para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior.

Existen desafíos significativos que impiden la plena implementación de la educación digital como una alternativa inclusiva. La falta de acceso a tecnologías adecuadas para estudiantes en contextos de vulnerabilidad, la brecha digital que afecta a regiones rurales o marginadas, y la insuficiente capacitación del personal docente en el uso de herramientas tecnológicas accesibles, son obstáculos que limitan el impacto de la educación digital en la inclusión. Además, en muchas ocasiones, las plataformas digitales no están diseñadas tomando en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, lo que perpetúa la exclusión de este grupo en lugar de reducirla.

El problema central de esta investigación es determinar hasta qué punto la educación digital puede ser una alternativa viable para la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. ¿Es la educación digital capaz de eliminar las barreras que enfrentan estos estudiantes? ¿Qué factores limitan su efectividad como

herramienta inclusiva? Y, finalmente, ¿cómo pueden las instituciones de educación superior adaptar sus recursos digitales y estrategias pedagógicas para asegurar que todos los estudiantes, sin importar sus capacidades, tengan acceso a una educación de calidad y equitativa?

La respuesta a estas preguntas permitirá no solo evaluar la viabilidad de la educación digital como una solución inclusiva, sino también ofrecer recomendaciones prácticas para que las instituciones educativas puedan mejorar sus políticas y estrategias, garantizando así que los estudiantes con discapacidad no queden excluidos de las oportunidades que ofrece la educación superior.

La presente investigación es de vital importancia, ya que aborda uno de los grandes desafíos actuales en el ámbito educativo: la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. A pesar de los avances normativos y tecnológicos, persisten barreras que limitan el acceso equitativo de esta población a una educación de calidad. En un contexto donde la educación superior se considera una herramienta clave para el desarrollo personal y profesional, garantizar la inclusión de todos los estudiantes, sin importar sus capacidades, es fundamental para promover la justicia social y la equidad educativa.

La relevancia de este estudio radica en que, aunque la Constitución Mexicana y diversas normativas internacionales (como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad) obligan al Estado y a las instituciones educativas a implementar medidas inclusivas, en la práctica, muchos estudiantes con discapacidad siguen excluidos o enfrentan dificultades significativas para acceder y permanecer en la educación superior. La falta de infraestructura accesible, la escasez de recursos pedagógicos adaptados, y la capacitación limitada de los docentes en metodologías inclusivas son algunos de los obstáculos que impiden una verdadera inclusión.

En este contexto, la educación digital emerge como una alternativa con potencial para transformar el panorama educativo. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen herramientas que pueden facilitar el acceso a la educación, superando barreras físicas y sensoriales, y proporcionando entornos de aprendizaje más flexibles y personalizados. No obstante, aún es necesario investigar si la implementación de estas tecnologías realmente cumple con los principios de inclusión educativa, y cuáles son las limitaciones que deben superarse para lograr su efectividad.

La educación digital se presenta como una alternativa viable para la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior, al ofrecer un acceso más equitativo y personalizado al aprendizaje. Mediante el uso de plataformas en línea y recursos digitales, se pueden crear entornos de aprendizaje adaptativos que responden a las diversas necesidades de los estudiantes. Esta modalidad permite la implementación de herramientas y tecnologías que facilitan la participación activa de todos los alumnos, eliminando barreras físicas y proporcionando múltiples formas de representación del conocimiento. Además, la educación digital fomenta la interacción y colaboración entre los estudiantes, promoviendo un sentido de comunidad que es esencial para la inclusión social. A medida que las instituciones educativas continúan adoptando enfoques digitales, se hace fundamental asegurar que estos entornos sean accesibles y que ofrezcan oportunidades de aprendizaje significativas, contribuyendo así a la formación integral y al desarrollo de habilidades de los estudiantes con discapacidad.

Creswell y Plano (2017) argumentan que la educación digital puede adaptarse a diversas necesidades de aprendizaje. Al ofrecer recursos en línea, como vídeos, foros de discusión y plataformas interactivas, se pueden crear entornos de aprendizaje más accesibles y personalizados para estudiantes con diferentes tipos de discapacidades. Esto permite que cada estudiante avance a su propio ritmo, lo que es especialmente beneficioso para aquellos que pueden necesitar más tiempo para procesar la información.

Meyer y Rose (2005) diseñaron un modelo universal para el aprendizaje (DUA), proponen que la educación digital puede ofrecer múltiples formas de representación y expresión, lo que es esencial para atender las necesidades de todos los estudiantes. Esto significa que los materiales digitales pueden presentarse en diversos formatos (textos, imágenes, vídeos), facilitando el acceso a la información y permitiendo a los estudiantes con discapacidades encontrar el medio que mejor se adapte a su estilo de aprendizaje.

Garrison y Anderson (2003) postulan que la educación en línea fomenta un sentido de comunidad y colaboración entre los estudiantes. Para los estudiantes con discapacidad, esto puede resultar en una experiencia más inclusiva, ya que pueden interactuar con sus compañeros sin las barreras físicas que pueden existir en un aula tradicional. La educación digital también puede ofrecer un espacio seguro para que los estudiantes se expresen y compartan sus experiencias, lo que contribuye a su inclusión social.

Castells (2010) en su análisis sobre la sociedad de la información refiere que las tecnologías digitales permiten democratizar el acceso a la educación. Esto es particularmente relevante para los estudiantes con discapacidad, quienes a menudo enfrentan barreras de acceso en entornos educativos tradicionales. La educación digital puede nivelar el campo de juego, brindando oportunidades equitativas para aprender y participar en la comunidad académica.

Baker y Squires (2016) enfatizan que la educación digital no solo proporciona accesibilidad, sino que también promueve la autonomía y la autoeficacia entre los estudiantes con discapacidad. Al utilizar herramientas tecnológicas, los estudiantes pueden desarrollar habilidades para gestionar su propio aprendizaje, lo que les empodera y aumenta su confianza en un entorno académico.

El marco jurídico es el conjunto de normas, leyes, regulaciones y principios que rigen una determinada área o actividad en un contexto específico, como puede ser un país, una región o un ámbito particular como la educación, la salud, el medio ambiente, entre otros. Este marco establece las reglas y proporciona el fundamento legal para la conducta de individuos, instituciones y organismos.

La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior está respaldada por una serie de mandatos jurídicos nacionales como internacionales que buscan garantizar el derecho a la educación para todos. En el ámbito internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2006, es un documento fundamental. Este tratado establece que las personas con discapacidad deben gozar de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, promoviendo la inclusión y la accesibilidad en todos los niveles educativos (Naciones Unidas, 2006).

A nivel internacional, la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad de la Organización de Estados Americanos (OEA) (2016) también refuerza el compromiso de los Estados miembros para garantizar que las personas con discapacidad tengan acceso a una educación inclusiva y de calidad. Este marco promueve políticas y prácticas que eliminen las barreras a la educación y fomenten la participación activa de estas personas en la sociedad.

En el contexto nacional, el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que toda persona tiene el derecho a la educación. El Estado, a través de la Federación, en colaboración con las entidades federativas, la Ciudad de México y los municipios, tiene la responsabilidad de impartir y garantizar la educación en todos sus niveles: [...] Además, el Estado debe asegurar que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno sean adecuadas, contribuyendo así a los objetivos educativos. Entre estos objetivos, se incluye el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo que es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes en un mundo cada vez más digitalizado.

Complementando lo anterior, la fracción III del Artículo 6º establece que “El Estado garantizará el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e internet”. Asimismo, la fracción I del apartado B subraya la responsabilidad del Estado de asegurar la integración de la población a la sociedad de la información y el conocimiento mediante una política de inclusión digital universal. Esto implica que las telecomunicaciones y la radiodifusión son considerados servicios públicos de interés general, y el Estado debe garantizar su prestación en condiciones de competencia, calidad, pluralidad, cobertura universal, interconexión, convergencia y continuidad. Todo ello con el objetivo de contribuir a los fines establecidos en el Artículo 3º.

A la luz de estos preceptos, es evidente que el Estado tiene la obligación de implementar la infraestructura necesaria para asegurar que todos los habitantes del país, especialmente los estudiantes, puedan acceder libremente a las TIC, sin importar su ubicación geográfica, ya sea en áreas rurales o urbanas. La legislación, tanto nacional como internacional, sostiene que el acceso a la educación y a las tecnologías debe ser universal, sin distinción de raza, color, origen, etnia, creencias u otras características que puedan limitar los derechos humanos. Esta inclusión es fundamental no solo para el desarrollo académico de los estudiantes, sino también para su plena participación en la sociedad, promoviendo así un entorno educativo equitativo y accesible para todos.

Por su parte, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en México (Ley N° 51 de 2011) establece que las instituciones educativas deben garantizar la inclusión de estudiantes con discapacidad, promoviendo condiciones de accesibilidad y equidad. Esta ley se alinea con los principios de la CDPD, enfatizando la importancia de crear ambientes educativos inclusivos que respondan a las necesidades de todos los estudiantes.

Asimismo, la Ley de Educación Superior en México (Ley N° 288 de 2015) refuerza la obligación de las instituciones de educación superior de adoptar medidas que favorezcan la inclusión de estudiantes con discapacidad. Esta ley promueve la creación de programas y servicios que faciliten el acceso y la permanencia de estos estudiantes en el sistema educativo, asegurando que reciban una educación de calidad y pertinente.

Este estudio es pertinente porque nos permitirá identificar las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad en el acceso a la educación superior, tanto en el ámbito presencial como digital; evaluar el impacto de la educación digital en la inclusión educativa, analizando hasta qué punto estas herramientas pueden mejorar el acceso y la participación de los estudiantes con discapacidad; proponer soluciones prácticas que ayuden a las instituciones de

educación superior a adaptar sus entornos digitales para hacerlos accesibles a todos los estudiantes, cumpliendo con las exigencias legales y éticas de inclusión y contribuir al desarrollo de políticas educativas inclusivas, ofreciendo recomendaciones que permitan optimizar el uso de las TIC para cerrar la brecha digital y fomentar la equidad en el acceso a la educación superior.

En resumen, esta investigación busca no solo generar conocimiento sobre la viabilidad de la educación digital como herramienta de inclusión, sino también aportar soluciones concretas que puedan ser aplicadas por las instituciones de educación superior para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad. De esta manera, se contribuirá a una educación más inclusiva y accesible para todos, lo cual es clave para fomentar la movilidad social y el desarrollo integral de la población.

Con el propósito de llevar a cabo una investigación que guíe a las instituciones de educación superior en la adaptación de sus instalaciones, con el fin de ofrecer a los estudiantes con diversidad funcional la oportunidad de integrarse a sus aulas y capacitarse conforme a lo estipulado por la normativa nacional e internacional, lo que les permitirá desarrollarse como profesionales en el área de su elección, es que nos hicimos las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son los principales desafíos de inclusión que enfrentan las instituciones de educación superior en México?
2. ¿Qué se entiende por educación digital y cuáles son sus características principales?
3. ¿Cuáles son los beneficios potenciales de la educación digital como alternativa para promover la inclusión en las instituciones educativas?
4. ¿Cuáles son los criterios para evaluar la viabilidad de las soluciones de la educación digital como alternativa en el contexto de la inclusión?
5. ¿Cuáles son los modelos existentes de educación digital que han demostrado efectividad en la inclusión educativa?

El objetivo principal radica en examinar la viabilidad y eficacia de la educación digital como medio para promover la inclusión en las instituciones de educación superior. Se busca identificar los desafíos, beneficios, modelos efectivos y mejores prácticas asociadas con la implementación de enfoques educativos digitales que fomenten la participación equitativa de todos los estudiantes, incluidos aquellos con diversas capacidades y contextos socioeconómicos; analizar las percepciones y opiniones de los diferentes actores inmersos en el tema, así como proponer recomendaciones para la aplicación de políticas y prácticas docentes que apoyen la integración exitosa de la educación digital para la inclusión en entornos educativos.

Objetivo general

Evaluar la viabilidad y efectividad de implementar la educación digital como medio para promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior en México. Analizar los desafíos, beneficios y mejores prácticas asociadas con esta modalidad, así como identificar los factores clave que influyen en su éxito. Emitir recomendaciones para generar políticas y prácticas que favorezcan la participación efectiva de los estudiantes, independientemente de la capacidad y contexto socioeconómico de que dispongan.

Objetivos específicos

- Identificar y analizar los modelos existentes de educación digital implementados en el contexto educativo, con el fin de comprender sus características, ventajas y desafíos en relación con la inclusión de los estudiantes.
- Explorar las percepciones y experiencias de los actores educativos clave, incluyendo docentes, estudiantes y padres de familia, respecto a la implementación de estrategias de educación digital para la inclusión, con el propósito de identificar puntos de vista, necesidades y sugerencias para mejorar su efectividad y aceptación en el entorno educativo.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo un estudio sobre la educación digital como alternativa viable para la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior, se recomienda una metodología mixta, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos. Este enfoque permitirá analizar tanto los datos numéricos relacionados con el acceso y las experiencias de los estudiantes con discapacidad, como las percepciones y experiencias individuales que aporten un mayor contexto a la investigación.

La metodología mixta se fundamenta en la idea de que la combinación de datos cuantitativos y cualitativos puede proporcionar una comprensión más completa del problema de investigación. Según Creswell y Plano Clark (2017), este tipo de enfoque permite abordar tanto las dimensiones objetivas del problema (mediante el análisis de datos) como las subjetivas (mediante entrevistas o grupos focales), lo que es especialmente útil en estudios sobre inclusión educativa y el uso de tecnologías digitales. Johnson y Onwuegbuzie (2004) refieren que la metodología mixta ofrece una forma de triangulación que aumenta la validez de los hallazgos, al integrar diferentes tipos de datos que pueden corroborar o enriquecer la interpretación de los resultados. Tashakkori y Teddlie (2010) destacan que este enfoque promueve una investigación más reflexiva y contextualizada, permitiendo a los investigadores captar la complejidad de fenómenos sociales. En el ámbito de la inclusión educativa, la metodología mixta se vuelve particularmente relevante, ya que permite explorar tanto las estadísticas de participación de estudiantes con necesidades especiales como las experiencias personales de estos estudiantes, proporcionando una visión más holística (Sullivan, 2016).

RESULTADOS

Las instituciones de educación superior del país no están preparadas ni capacitadas para albergar a los estudiantes con discapacidad (física, visual, auditiva e intelectual, entre otras). En el mejor de los casos, solo aceptan estudiantes con discapacidad visual, despojando a los demás del derecho humano a una educación integral de calidad, tal y como lo mandata la normativa nacional e internacional.

Los dirigentes de las IES deben pronunciarse al respecto y exigir al Gobierno federal la dotación de los recursos económicos suficientes para llevar a cabo las adecuaciones necesarias y adquirir los medios digitales que les permitan cumplir con el compromiso social de educar a la población en general.

Del recorrido realizado a las instalaciones de la Universidad Juárez del Estado de Durango (campus Durango), que consta de 13 facultades, 3 escuelas a nivel superior y 4 preparatorias, solo dos cuentan con elevador, y uno de ellos es exclusivo para los profesores. En lo que se refiere a rampas para discapacitados, solo una facultad cuenta con esta adecuación; sin embargo, el diseño no es apropiado y el recorrido es cansado a grado tal, que un estudiante sin discapacidad se fatiga al subirla.

En las unidades académicas restantes, los estudiantes con discapacidad tienen que depender de sí mismos o solicitar la ayuda de algún compañero que los lleve a la sala que les corresponde. Por otra parte, las clases se imparten en aulas distintas, lo cual implica que, además de cambiar de edificio, deben subir y bajar escaleras.

CONCLUSIONES

En primer lugar, las instituciones de educación superior enfrentan desafíos significativos en la atención de las necesidades de los estudiantes con discapacidad, debido a que no disponen de los recursos económicos necesarios para realizar las adecuaciones especiales y para la compra de los medios digitales requeridos para este tipo de atención. Esta situación refleja la urgente necesidad de que el Gobierno federal asuma su responsabilidad constitucional y destine los recursos suficientes para costear el desarrollo de estrategias específicas, para garantizar una educación inclusiva y equitativa a todos los estudiantes con discapacidad.

Es crucial que las instituciones identifiquen sus carencias y trabajen en colaboración con los estudiantes, el personal docente y otros actores relevantes, para implementar medidas efectivas que promuevan la accesibilidad y la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo superior. Solo a través de un compromiso genuino con la inclusión, y una asignación adecuada de recursos económicos, se podrá superar este desafío y garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico y personal.

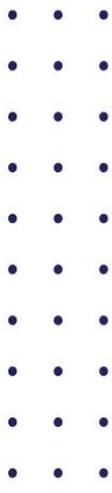
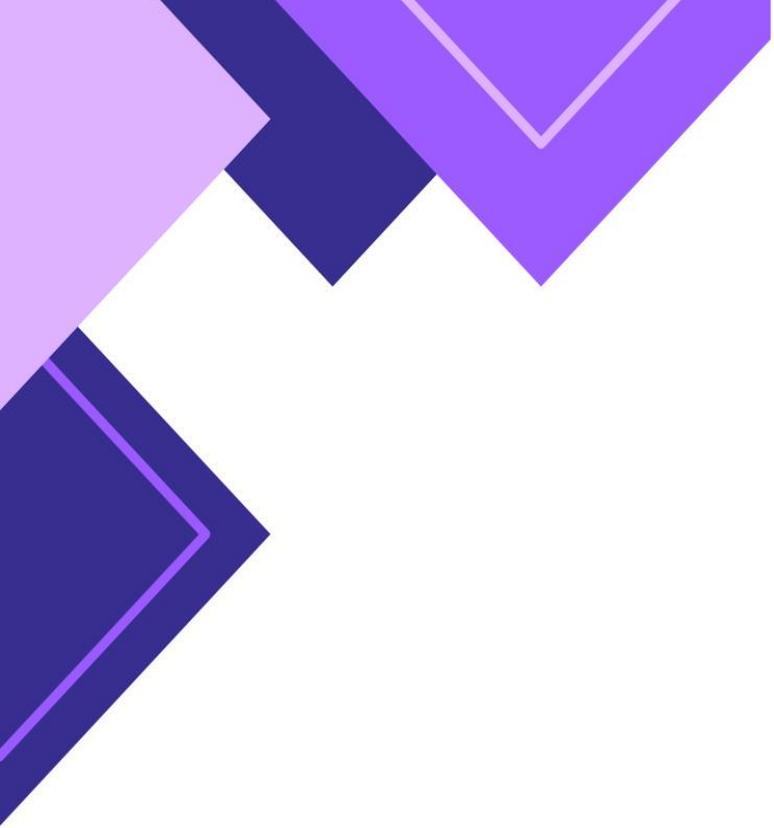
En segundo lugar, la educación representa el camino idóneo para elevar el nivel de vida de los estudiantes con discapacidad. A través de una educación inclusiva y de calidad tendrán la oportunidad de adquirir conocimientos, habilidades y competencias que les permitirán alcanzar su máximo potencial y participar de manera plena en la sociedad. Al proporcionarles una educación acorde a sus necesidades se les empodera para desarrollar su autonomía, independencia y autoestima, preparándolos para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que se presenten a lo largo de sus vidas. Al invertir en la educación de los estudiantes con discapacidad no solo se está promoviendo la igualdad de oportunidades, sino también contribuyendo al desarrollo social, económico y humano de toda la comunidad.

En tercer lugar, la inclusión educativa de las personas con discapacidad es fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación. Al promover un ambiente inclusivo se fomenta el respeto, la diversidad y el aprendizaje mutuo entre los estudiantes. Por otra parte, la inclusión no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino también a la totalidad de la comunidad educativa, al crear un entorno más comprensivo y enriquecedor para todos. En resumen, la inclusión educativa de las personas con discapacidad es un paso importante hacia una sociedad más justa e igualitaria.

En cuarto lugar, la educación virtual ofrece una valiosa alternativa para promover la inclusión educativa de las personas con discapacidad. A través de plataformas en línea y recursos digitales accesibles, se pueden adaptar los contenidos y las actividades para atender sus necesidades individuales. Esto puede incluir herramientas de accesibilidad tales como lectores de pantalla, subtítulos, descripciones de imágenes y opciones de navegación simplificadas. De igual manera, la educación virtual elimina las barreras físicas y geográficas, permite que los educandos con discapacidad accedan a ella desde cualquier lugar y en cualquier momento, y amplía las oportunidades en materia de inclusión al ofrecer un entorno educativo flexible, personalizado y accesible para toda la comunidad estudiantil, independientemente de sus capacidades físicas o cognitivas.

REFERENCIAS

- Baker, D. y Squires, A. (2016). The role of digital technology in supporting students with disabilities in higher education. *Disability & Society*, 31(4), <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1151948>
- Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (2016). *Organización de Estados Americanos*. https://www.oas.org/es/sare/documents/convencion_disabilidad.pdf.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). *Naciones Unidas*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- Garrison, D. R. y Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for online learning*. RoutledgeFalmer.
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Ley de Educación Superior (2015). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5584265&fecha=13/07/2015
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5193775&fecha=03/05/2011
- Meyer, A. y Rose, D. H. (2005). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Sullivan, A. (2016). The value of mixed methods in educational research. In C. A. M. de Lemos & G. C. G. D. Almeida (Eds.), *Mixed methods in educational research* (pp. 33-45). Routledge.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. SAGE Publications.



Facultad de
**Filosofía y
Letras**



RENADESI
Red Nacional de
Educación Superior por la inclusión



**UNIVERSIDAD
DE MURCIA**