



UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

Propuesta de innovación: Manual de buenas prácticas docentes para la inclusión del alumnado con discapacidad física, auditiva y visual en la Universidad de Sonora.

Tesis

Para obtener el grado de:

Maestra en Innovación Educativa

Presenta:

Mitzy Grinely Maldonado Osuna

Directora:

Dra. Claudia Cecilia Norzagaray Benítez

Hermosillo, Sonora a noviembre de 2021

Carta de aprobación

Hermosillo, Sonora, a 20 de octubre de 2021

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Coordinador de la Maestría en Innovación Educativa

Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado *Propuesta de innovación: Manual de buenas prácticas docentes para la inclusión del alumnado con discapacidad física, auditiva y visual en la Universidad de Sonora*, presentado por la pasante de maestría, Mitzy Grinely Maldonado Osuna, cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Sin otro particular, quedamos a sus órdenes.

A t e n t a m e n t e



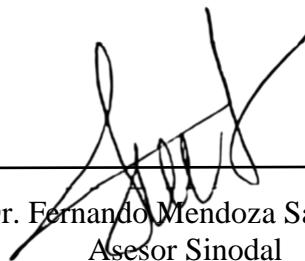
Dra. Claudia Cecilia Norzagaray
Benítez
Asesor Director



Dra. Anais Ortiz Valdez
Asesor Sinodal



Dr. Edgar Oswaldo González Bello
Asesor Sinodal



Dr. Fernando Mendoza Saucedo
Asesor Sinodal

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo brindado durante mi proceso de maestría, permitiendo mi formación y una de mis más grandes experiencias.

A la Maestría en Innovación Educativa, por darme la oportunidad de estudiar un posgrado. A sus académicos, ejemplo de profesionalismo y sabiduría.

A mi directora de tesis, Dra. Cecilia Norzagaray, toda mi gratitud y admiración por su infinita paciencia y guía. Por ser un ejemplo de rectitud y de amor a la inclusión. Por ayudarme a construir puentes y no barreras. Sus innovadoras ideas fueron clave en la elaboración y me brindaban claridad en el proceso.

A mis lectores, Dr. Edgar Gonzales y Dra. Anais Ortiz, por creer que lo que estamos haciendo hoy tiene repercusión en el mañana. Por regalarme su inagotable conocimiento, tiempo y sabiduría.

A mi lector, Dr. Fernando Mendoza, quien desde que se incorporó a mi comité supo cómo orientar mi trabajo de la mejor manera. Por recibirme en estancia y estar pendiente de mí durante la misma. Gracias por su amabilidad para atender mis dudas y por sus acertados comentarios.

A la coordinación del Dr. Juan Pablo Durand, así como a su equipo de trabajo por brindarme los medios para subir un peldaño en la escalera de mi crecimiento personal y profesional.

A mis padres mi agradecimiento eterno, por su inagotable paciencia y dedicación, por darle a mi vida la enseñanza de siempre hacer las cosas lo mejor posible y la disciplina para hacer de mis sueños una realidad. A mis hermanos, por ser mi motivación constante para ser una mejor persona.

Gracias a Dios que me ha dado tanto.

Resumen

En el presente trabajo se desarrolla una propuesta de innovación para la inclusión del alumnado con discapacidad física, auditiva y visual que cursan sus estudios superiores en la Universidad de Sonora. En un primer momento se busca analizar la percepción de la comunidad docente sobre la situación de discapacidad e inclusión, en un segundo momento, se identifican las barreras para el aprendizaje y los facilitadores que la comunidad docente y el estudiando con discapacidad perciben como recursos de apoyo para el aprendizaje; abordadas desde sus vivencias a lo largo de su trayectoria formativa.

El procedimiento metodológico fija la atención en los principales actores de la educación. Por lo que, este trabajo ofrece aportes sobre el estudiando con discapacidad, sus experiencias y los procesos institucionales en el que se están formando futuros profesionistas. Finalmente se culmina con una propuesta de innovación para la mejora de prácticas docentes para la inclusión de las y los estudiantes con discapacidad.

Índice general

Capítulo I Introducción al problema	9
1.1 Inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo: evolución del término y acciones.....	11
1.2 Panorama nacional sobre la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior	13
1.3 Inclusión de personas con discapacidad en la Universidad de Sonora	16
1.4 Investigaciones sobre barreras y facilitadores para el aprendizaje	23
1.5 Programas de apoyo para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior	28
1.6 Planteamiento del problema	35
1.7 Objetivo general	37
1.7.1 Objetivos específicos	37
1.8 Cuestionamientos	38
1.9 Pertinencia, justificación e impacto de la innovación.....	38
Capítulo 2 Marco teórico	41
2.1 Experiencias formativas en la educación superior	41
2.2 Experiencias formativas de las y los estudiantes con discapacidad.....	46
2.2.1 Inclusión educativa de personas con discapacidad en la educación superior.....	49
2.2.2 Componentes para promover vivencias positivas en estudiantes con discapacidad.....	51
Capítulo 3 Metodología de la investigación.....	65
3.1 Métodos para la detección de necesidades.....	65
3.2 Sujetos de análisis en el marco de la Universidad de Sonora	66
3.3 Fases 1: Método Cuantitativo	67
3.3.1 Muestra.....	67
3.3.2 Instrumento: Escala Cuestiones sobre Universidades y Discapacidad.	67
3.3.3 Procedimiento de levantamiento de datos y análisis de la información.	68
3.3.4. Procesamiento de información.	68
3.4 Fase 2: Método Cualitativo	69
3.4.1 Entrevista en profundidad dirigida a la comunidad docente: participantes	69

3.4.2 Entrevista en profundidad dirigida a la comunidad estudiantil con discapacidad: participantes.....	70
3.4.3 Instrumentos y recolección de datos.....	70
3.4.4 Sistematización, análisis de datos, interpretación y comprensión.	71
Capítulo 4 Resultados.....	73
4.1 Fase 1: Escala de Cuestiones sobre Universidades y Discapacidad (CUNIDIS)	74
4.2 Fase 2: Entrevista en profundidad	80
4.2.1 Entrevista en profundidad: Docentes	81
4.2.2 Entrevista en profundidad: Estudiantes.....	91
4.3 Fase 3: Complementariedad	98
4.4 Fase 4: Establecimiento de prioridades	101
Capítulo 5 Conclusión y discusión	103
Capítulo 6 Propuesta de innovación: Manual de buenas prácticas docentes para la inclusión del alumnado con discapacidad física, auditiva y visual en la Universidad de Sonora.	109
ANEXOS.....	136
Anexo 1. Tabla de apoyos institucionales UNISON.....	137
Anexo 2. Tabla de Universidades Latinoamericanas con programas inclusivos	139
Anexo 3. Escala CUNIDIS (Rodríguez & Álvarez, 2015).....	141
Anexo 4. Entrevista profundidad docente.	142
Anexo 5. Entrevista a profundidad al estudiando con discapacidad	144
Bibliografía	146

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Acciones en el Primer Informe Anual del rector (2018)</i>	18
Tabla 2. <i>Acciones en el segundo Informe Anual del Rector (2019)</i>	19
Tabla 3. <i>Estudios seleccionados de inclusión educativa que se enfocan en evidenciar barreras</i>	24
Tabla 4. <i>Universidades de México que ofrecen medidas para la inclusión del alumnado con discapacidad</i>	33
Tabla 5. <i>Elementos que estructuran la teoría de la educación escolar</i>	45
Tabla 6. <i>Indicadores de barreras para el aprendizaje de Covarrubias</i>	55
Tabla 7.	62
Tabla 8. <i>Descripción de participantes: docentes</i>	67
Tabla 9. <i>Descripción de participantes – docentes</i>	69
Tabla 10. <i>Descripción de participantes – estudiantes con discapacidad</i>	70
Tabla 11. <i>Categorías contenidas en la codificación</i>	72
Tabla 12. <i>Distribución de frecuencias en el factor “Adaptación en el aula”</i>	75
Tabla 13. <i>Distribución de frecuencias en el factor “en la realidad del aula”</i>	76
Tabla 14. <i>Distribución de frecuencias en el factor “accesibilidad”</i>	77
Tabla 15. <i>Distribución de frecuencias en el factor “sensibilización y relaciones”</i> ..	78
Tabla 16. <i>Medias totales por dimensión de la Escala de Cuestiones sobre Universidades y Discapacidad</i>	79
Tabla 17. <i>Coeficiente de correlación de Spearman</i>	80
Tabla 18. <i>Antecedentes generales de las docentes</i>	82
Tabla 19. <i>Antecedentes generales de estudiantes con discapacidad</i>	91
Tabla 20. <i>Aspectos prioritarios por atender en la Universidad de Sonora</i>	102
Tabla 21. <i>Acciones generales de la institución para la inclusión del estudiando con discapacidad</i>	104

Índice de figuras

Figura 1. Histórico del estudiando con discapacidad matriculados en la UNISON.	16
Figura 2. Definición de educación desarrollada por Zayas (2010)	42
Figura 3. Modelo educativo utilizado por Zayas (2010) para definir el fenómeno educativo.....	43
Figura 4. Experiencias formativas de las y los estudiantes con discapacidad en la inclusión educativa, con base al modelo de Zayas (2010).	48
Figura 5. Clasificación de barreras para el aprendizaje de Covarrubias (2019). ...	53
Figura 6. Contextos donde se presentan las barreras para el aprendizaje y la participación en Covarrubias, 2019, p.148.....	56
Figura 7. Representación de organización de resultados.....	74
Figura 8. Representación de organización de análisis de resultados en entrevista.	81
Figura 9. Barreras, facilidades y apoyos percibidos por las docentes en la cultura	84
Figura 10. Barreras, facilidades y apoyos percibidos por las docentes en la política.	87
Figura 11. Barreras, facilidades y apoyos percibidos por las docentes en la práctica.	90
Figura 12. Barreras, facilidades y apoyos percibidos por las y los estudiantes con discapacidad en la cultura de la UNISON.	93
Figura 13. Barreras, facilidades y apoyos percibidos por las y los estudiantes con discapacidad en la política de la UNISON.....	94
Figura 14. Barreras, facilidades y apoyos percibidos por las y los estudiantes con discapacidad en las prácticas de la UNISON.....	97
Figura 15. Sensibilización y conocimiento sobre discapacidad en la universidad.	99
Figura 16. Representación de los principales obstáculos que se observan en el actuar de la universidad.	100
Figura 17. Representación de los principales obstáculos que se observan en el actuar del profesorado.	101

Introducción

Actualmente la inclusión educativa de personas con discapacidad es parte de los objetivos prioritarios de las Instituciones de educación superior (IES), sin embargo, dar respuesta en igualdad de condiciones y oportunidades es una tarea compleja; por lo que el presente trabajo se desarrolló con la pretensión de generar una propuesta de innovación que responda a las estructuras sociales actuales en congruencia con las necesidades detectadas, propósitos y planes universitarios; con el fin de propiciar experiencias significativas que permitan a las y los estudiantes con discapacidad mejorar su aprendizaje y transitar por una formación con la menor cantidad de barreras posibles.

Este documento se organiza en seis capítulos, mismos que a continuación se describen: en el primer apartado se describe la evolución del concepto de discapacidad, con especial atención en los aspectos que promueven la inclusión de esta población al contexto universitario así como una visión general de las acciones que se han registrado en los últimos años en la Universidad de Sonora; enseguida, se analizan estudios con la intención de brindar un panorama general de las barreras y facilitadores a las que se ha enfrentado esta población en los últimos años, así como programas que se han realizado durante la última década en las instituciones de educación superior en Latinoamérica y México; por último, se concreta el planteamiento del problema y la pertinencia de iniciar procesos de innovación educativa.

La segunda parte presenta el marco teórico, apartado que sustenta este trabajo, en un primer momento se desarrolla el concepto de experiencias formativas, así como la relación entre ellos; después se orienta la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad con base en la teoría de experiencia. En este capítulo se presentan elementos fundamentales para promover vivencias positivas en estudiantes con discapacidad en la educación superior; se segregan en tres componentes: facilitadores, barreras para el aprendizaje y procesos de innovación para propiciar instituciones inclusivas.

La tercera parte corresponde al marco metodológico, en esta sección se describe y justifica la postura de un enfoque de métodos mixtos para la recuperación de elementos que sirvan como base para la elaboración de medidas que permitan la mejora de las necesidades que se detecten en este proceso; se explican los instrumentos utilizados, el proceso para la recolección de datos y las características de los participantes.

En el capítulo cuatro se describen los resultados por fases, además, se expone un análisis de las conexiones que se generan entre el enfoque cualitativo y cuantitativo para adentrarnos en la realidad de la inclusión de personas con discapacidad que se vive en la Universidad de Sonora. Este capítulo finaliza con la descripción de los principales elementos que se han convertido en una barrera para el aprendizaje y los que facilitan este proceso.

En el quinto capítulo se presentan las conclusiones elaboradas de la situación actual que se observa en la Universidad de Sonora en temas de inclusión educativa de personas con discapacidad, mediante un análisis crítico fundamentado en el diagnóstico realizado, enseguida se mencionan aportaciones a la problemática de estudio.

En el último capítulo de este trabajo se describe una propuesta de innovación para generar prácticas docentes en el marco de la innovación educativa, donde, a partir de los resultados del diagnóstico y los principios básicos de inclusión se realiza un Manual para orientar las prácticas del profesorado en el aula de clases. Por último, se presentan consideraciones finales para posicionar esta propuesta, alcances, limitaciones y sus proyecciones.

Capítulo I

Introducción al problema

A lo largo de las últimas décadas las personas con discapacidad han enfrentado múltiples barreras en su participación y aprendizaje, han sido parte de la opresión y la discriminación por ser consideradas diferentes y poco aptas de acuerdo con los modelos de normalidad que se establecieron por siglos en la sociedad. Aun cuando en décadas recientes se han comenzado a recuperar sus derechos en el marco de igualdad de oportunidades, en especial en los contextos educativos, lo cierto es que su acceso sigue siendo limitado, particularmente en las universidades (García, 2019).

Estos cambios han generado una transformación en la forma de concebir y caracterizar a las personas con discapacidad. Inicialmente, la discapacidad se comprendía desde una perspectiva basada en el modelo médico, las limitaciones físicas eran la causa principal de la desigualdad, ignorando lo que representaba la opresión y la exclusión de la sociedad (Da Silva, Guilhem y Dornelles, 2010). Este modelo concibe a la población con discapacidad como personas enfermas que deben adaptarse a la sociedad, superando la marginación y barreras (Victoria, 2013). A partir de movimientos de grupos de personas que proclamaban sus derechos en los años sesenta y la evolución de las teorías sobre la discapacidad durante los últimos años, surge en contraposición el modelo social, el cual considera que existen elementos en el contexto donde la persona se relaciona, mismos que limitan su aprendizaje y participación -denominadas barreras-, como son: la cultura, las prácticas educativas, la organización de las instituciones, la falta de distribución de los servicios. Por lo tanto, actualmente se concibe más la discapacidad como la restricción que genera la sociedad, que aísla y excluye a la persona que como un problema resultado de las condiciones particulares del individuo (Booth y Ainscow, 2002).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CNDH, 2018), reconoce que:

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p. 10).

En cuanto al concepto que define **personas con discapacidad**, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CNDH, 2018) mencionan que este “incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 13).

Sin embargo, la forma de comprender la discapacidad no ha sido la única que se ha transformado con en el tiempo, Cobeñas (2020) refiere que a lo largo de la búsqueda de una educación con principios de igualdad y equidad, se generaron cuatro formas de concebir la escolarización de las personas con discapacidad, las que conceptualiza como exclusión, segregación, integración e inclusión; de las cuales las primeras tres han resultado discriminatorias ya que, desde una perspectiva pedagógica, la exclusión puede ser entendida como sinónimo de invisibilidad, lo que genera la imposibilidad de educar a una persona; mientras que, la segregación implica ubicar al estudiante con discapacidad en instituciones especiales bajo la creencia de que no pueden asistir a la escuela común a causa de un diagnóstico médico; la integración supone que son las personas con discapacidad las que deben adaptarse a los contextos escolares comunes, es decir, las instituciones no realizan transformaciones para mejorar su adaptación y las que ofrecen programas y medidas para la atención parten del modelo médico. Por otro lado, la inclusión educativa analiza, valora y profundiza en la transformación de las instituciones de educación, con la finalidad de atender a las personas con discapacidad en igualdad de condiciones (Blanco, 1999). Por lo tanto, esta última conforma actualmente la única forma educativa efectiva para que las personas con discapacidad ejerzan su derecho a la educación.

Desde este enfoque se considera que las personas con discapacidad pueden aprender y participar en la sociedad, sin embargo, esto dependerá en gran medida de las acciones que se realicen para la igualdad de condiciones (Victoria, 2013). Se transfiere la responsabilidad a las instituciones y al contexto para iniciar procesos que favorezcan la inserción de esta población a la educación (Victoriano, 2017). Es así como las últimas décadas han comenzado a desarrollar lineamientos para ocasionar cambios con respecto a esta situación y el sistema educativo superior no ha estado exento.

1.1 Inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo: evolución del término y acciones.

El sistema educativo comienza a dar respuesta a las personas con discapacidad a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), que destaca el derecho de esta población a acceder a los estudios superiores y de recibir una educación de calidad en igualdad de condiciones como base de una sociedad más justa. Sin embargo, por décadas no se observaron tales consideraciones en las instituciones de educación superior (Barradas y González, 2019).

Es hasta la década de los noventa donde la integración en el sistema educativo comienza a cristalizar a través de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), incorporando a personas con discapacidad a contextos educativos ordinarios. Así mismo, esta declaración exhortó a los países a realizar mayores esfuerzos para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de esta población, según lo establecido en los artículos del tercero al séptimo.

En 1994, con base en los principios de Educación para Todos, se aprueba la Declaración de Salamanca de Principios, Políticas y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), con el objetivo de favorecer la integración de personas con discapacidad en el sistema educativo. Se establece la necesidad de capacitar a las escuelas -incluyendo la educación terciaria- para atender a todas las personas en equidad. Se destacan cambios en materia de política, mismas que solicitan a las universidades sustentar en documentos institucionales, su compromiso por incluir personas con necesidades especiales a sus contextos.

Esta situación generó el desarrollo de estrategias con el fin de incidir en la igualdad de oportunidades. Un ejemplo de ello es la creación del “*Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*”, realizado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2002), el cual tenía como propósito ser una guía para la planeación de estrategias.

En el año 2006, se da el máximo reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad a partir de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), dado que mediante esta se incorporó por primera vez jurídicamente el concepto de educación inclusiva y de calidad, con ello compromete a las autoridades a garantizar las condiciones necesarias para brindar una educación en igualdad de condiciones. Esto supone una serie de acciones por parte de cada país para facilitar el acceso de esta población a la educación superior.

Por último, en el Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2015), se refrenda el compromiso para garantizar una educación inclusiva y de calidad; por lo que entra en vigor la inclusión educativa como uno de los rubros que contempla el cuarto objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible; en este objetivo se consolidan todos los acuerdos en el tema de inclusión y discapacidad que se habían realizado hasta el momento. Entre las metas de la Agenda 2030 destaca construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de la población de estudiantes con discapacidad, así como ofrecer entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y eficaces. Esto indica que la incorporación de personas con discapacidad a la educación superior es uno de los objetivos prioritarios en esta década.

Por otro lado, es importante destacar que las leyes, normas y políticas enfocadas a la inclusión y discapacidad deben ser parte de los países e instituciones de educación superior para cumplir con los decretos internacionales, lograr una mayor cobertura y construir una educación de calidad que apoye el desarrollo humano de las personas con discapacidad.

1.2 Panorama nacional sobre la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior

En México se han realizado importantes esfuerzos a nivel legislativo para la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior, que se relacionan con normas, decretos y leyes a favor de los derechos de las personas con discapacidad. Es importante destacar que el marco legislativo es la base legal que respalda el derecho de las personas a ser incluidos, por lo que, es deber universitario desarrollar medidas y estrategias pedagógicas para propiciar una educación de calidad, sin barreras para el aprendizaje y la participación (Barradas y González, 2019). Si bien, en la actualidad no existe un reglamento que regule las prácticas académicas, administrativas y escolares, sí un marco que sustenta la inclusión de esta población a la educación superior y que a continuación se presenta:

Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2011), reconoce los derechos de las personas con discapacidad y determina el establecimiento de condiciones para asegurar la inclusión de esta población a la educación bajo entornos de respeto, igualdad y equidad, por lo que determina las políticas necesarias para su consolidación:

El artículo 12 establece que la Secretaría de Educación Pública impulsará el derecho de las personas con discapacidad, a partir de las siguientes acciones:

1. Establecer en las instituciones de educación superior, el desarrollo, ejecución y evaluación de programas para favorecer la inclusión del estudiante con discapacidad.
2. Promover la inclusión del estudiante con discapacidad, mediante la generación de normas y reglamentos que proporcionen las condiciones para la accesibilidad, la no discriminación, apoyos didácticos, materiales, personal especializado y personal docente capacitado.
3. Formar, actualizar y capacitar al personal docente asignado a la atención de personas con discapacidad.

4. Proporcionar a las y los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su aprendizaje.
5. Incluir la enseñanza de la Lengua de Señas Mexicanas y el Sistema de Escritura Braille en las instituciones de educación.
6. Establecer un programa nacional de becas educativas para las personas con discapacidad.
7. Promover que estudiantes presten orientación y apoyo a personas con discapacidad, a fin de cumplir con el requisito de servicio social.

El artículo 15 menciona que la educación especial tendrá por objetivo la atención a las necesidades educativas como la formación para una vida independiente, así como prioridad a las dificultades para el aprendizaje, comportamiento y emociones, con la finalidad de un desempeño académico efectivo que evite la deserción, rezago, discriminación y la desatención por parte de las instituciones (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2011).

Con respecto a la Ley General de Educación (2015), el artículo 41 establece: La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género. (DOF, 2016, p.12).

Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), a partir de 2012, acuña el concepto de inclusión, el considera "...construir una nueva etapa de desarrollo de la educación superior, cuyos ejes sean garantizar la inclusión de los jóvenes en los procesos de formación avanzada, así como la consecución de niveles superiores de calidad y responsabilidad de los actores participantes en los procesos de transmisión, generación y divulgación del conocimiento" (ANUIES, 2012, p. 23).

La presidencia de México ha creado acciones para garantizar el derecho de las personas con discapacidad a una educación de calidad desde 1938 dentro del Plan de Desarrollo Nacional (PDN). En el periodo 2013-2018 refrenda su compromiso a cumplir con los derechos de las personas con discapacidad bajo el mandato *“El gobierno de la República actuará de acuerdo con los tratados firmados para hacer efectivos los derechos de las Personas con Discapacidad”*. Actualmente, el PND 2019-2024 establece como prioridad mejorar las condiciones de accesibilidad: la infraestructura y el equipamiento de los espacios educativos; promover la revisión y adecuación del marco normativo de la educación; así como reducir las desigualdades, brindando respuestas oportunas a las necesidades para su desarrollo.

En relación con el estado de Sonora, el Plan Estatal de Desarrollo (2016-2021) establece el decreto *“todos los sonorenses todas las oportunidades”*, con ello explicita que tiene como finalidad reconocer y desarrollar acciones para la inclusión de personas con discapacidad en las instituciones educativas del estado, así como capacitar y certificar a la población docente y personal de apoyo en instituciones.

A partir de los decretos internacionales, leyes y políticas nacionales, se confirma el compromiso de las universidades en México para crear cambios ligados al diseño y despliegue de políticas educativas, con la finalidad de desarrollar procesos más inclusivos, donde las y los estudiantes con discapacidad puedan permanecer y egresar sin ningún tipo de barreras.

Con respecto a México, podríamos decir que ha generado un avance considerable en materia de legislación, ya que se establecen políticas que subrayan la importancia de la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior. Estas se centran en la implementación y creación de medidas que apoyen la permanencia de esta población, así como formar y capacitar a la comunidad docente asignada a la atención en temas de discapacidad e inclusión. Sin embargo, todavía son diversas las dificultades a las que se enfrenta esta población para permanecer y egresar; autores refieren que esta situación se debe a que en la educación superior no se han observado las mismas medidas de atención a favor

de la inclusión de personas con discapacidad que se ha registrado en otros niveles educativos (Pérez-Castro, 2016; Pérez, 2017).

Si bien es cierto, las Institución de Educación Superior (IES) en México han comenzado a desarrollar acciones para la atención de la discapacidad como parte de sus servicios, pero en su mayoría se caracterizan por ser acciones aisladas (Pérez-Castro, 2016; Tenorio y Ramírez-Burgos, 2016; Samaniego, 2009). Así que, con el propósito de caracterizar nuestro contexto de estudio en el marco de la inclusión educativa de personas con discapacidad, a continuación, se realiza una descripción general de la situación de la Universidad de Sonora.

1.3 Inclusión de personas con discapacidad en la Universidad de Sonora

En la Universidad de Sonora (UNISON), en relación con el objeto de análisis, se observa que la cifra de personas con discapacidad que ingresan a la institución ha aumentado en los últimos años, logrando ser la universidad del estado de Sonora que recibe a la mayor cantidad de personas de esta población. Según datos de la ANUIES (2019) en el periodo 2015-2016 se reportan 115 estudiantes en el campus Hermosillo, mientras que en el periodo 2018-2019 la matrícula ascendió a 214 (véase figura 1). Estos números se han mantenido en aumento en los últimos años y probablemente sigan en ascenso.

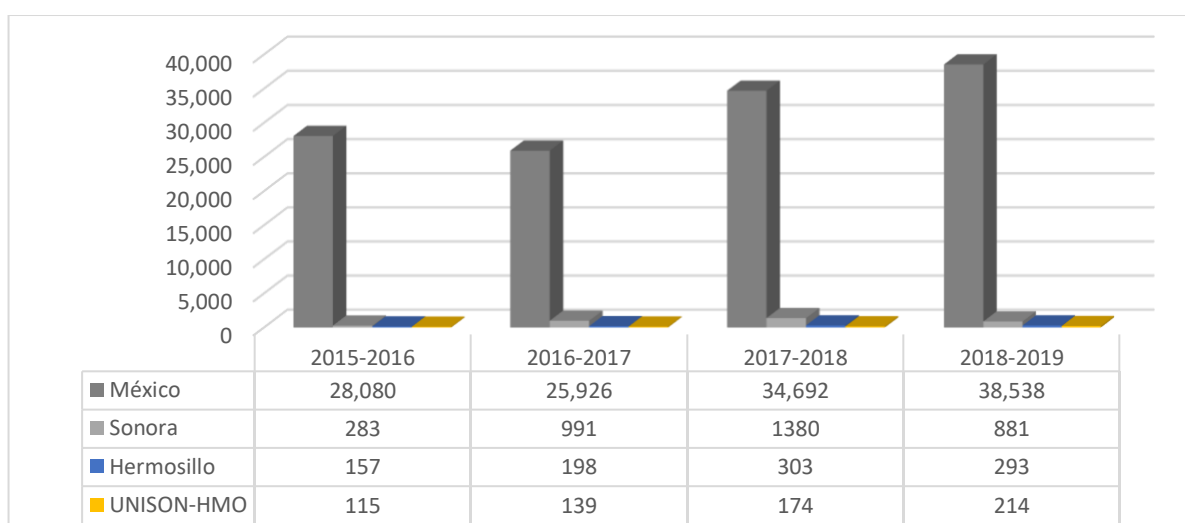


Figura 1. Histórico del estudiando con discapacidad matriculados en la UNISON.

Elaborado a partir de los datos proporcionados ANUIES (2019).

Pese a estos datos, se observa que de 3,808 estudiantes con discapacidad que se titularon en el periodo 2016 – 2017 en México, solo 1 estudiante (0.02%) era perteneciente a la Universidad de Sonora campus Hermosillo, porcentaje que se repite en el periodo 2017-2018, de 963 titulados a nivel nacional solo 1 estudiante se tituló en la UNISON; cifra que incrementó a 0.21% (8 estudiantes) en 2018-2019 (ANUIES, 2019). Estos números dan cuenta que en relación con el egreso las cifras aumentan lentamente.

La Universidad de Sonora comienza a incorporar en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) en 2009, la necesidad de generar medidas que favorezcan la trayectoria de las personas con discapacidad, en consecuencia, establece acciones enfocadas a mejorar aspectos económicos y arquitectónicos (UNISON, 2009). En el PDI 2013-2017 las estrategias se centraron en fortalecer las medidas antes mencionadas, así como generar un vínculo entre la universidad y el sector de educación especial (UNISON, 2013). Posteriormente, el PDI 2017-2021 incluye en sus objetivos prioritarios la atención a la discapacidad y establece el desarrollo de servicios especializados como centros de asesoría, orientación, servicios profesionales de laboratorios y bufetes; asimismo, promover dentro y fuera de la Institución los derechos humanos, sociales, económicos, civiles, colectivos culturales y de esta población (UNISON, 2017).

Si bien, en lo descrito en los Planes de Desarrollo Institucional -2009-2013; 2013-2017; 2019-2021- se observan objetivos, acciones y metas orientadas al desarrollo de medidas para facilitar la atención de la comunidad con discapacidad, en la práctica institucional este panorama no parece ser el mismo según lo muestran los propios indicadores reportados en los Informes Anuales de la Universidad de Sonora.

En el primer Informe Anual 2017-2018 (UNISON, 2018) se observa que se han generado acciones en tres ejes: el primero, relacionado a desarrollar ajustes para el acceso de la población con discapacidad a nivel de infraestructura; segundo, de un programa institucional para la atención de personas con discapacidad visual; por último, ofrece a la comunidad estudiantil talleres y cursos sobre el tema de

discapacidad auditiva. Dentro de lo que podemos observar es que en el informe no se especifica el número de beneficiarios ni las experiencias obtenidas como resultado de estos eventos (Véase tabla 1).

Tabla 1.

Acciones en el Primer Informe Anual del rector (2018)

	Acciones	Dirigido a	Beneficiarios
Apoyos institucionales	Centro de Acceso a la Información para personas con Discapacidad Visual (CAIDV)	Personas con discapacidad	30 estudiantes
Infraestructura	Instalación de elevadores	Estudiando con discapacidad	2 edificios (3Q y 3K)
	Conexión entre edificios y rampas para personas con discapacidad en el estacionamiento contiguo al Edificio.	Estudiando con discapacidad	5 edificios (10H, 10J, 10K, 3C y 3R.)
Curso-Talleres	Talleres de habilidades para el desarrollo de la lectura y la escritura en apoyo a la comunidad de sordos.	Población en general	No especifica
	Curso Lengua de Señas mexicana	Población en general	No especifica
	Universidad Inclusiva, Nuevas Voces y Expresiones	Población estudiantil en general	No especifica

Fuente: Elaboración propia con base al Primer Informe Anual del Rector de la UNISON (2018).

El segundo Informe Anual 2018-2019 (UNISON, 2019) vislumbra acciones para la discapacidad, en su mayoría están dirigidas a toda la comunidad estudiantil, sin distinciones; mismas que podemos clasificar en: económicas, académicas, psicológicas, centros especializados, habilitación de espacios, capacitaciones, conferencias y cursos dirigidos a la sensibilización (véase tabla 2).

Tabla 2.*Acciones en el segundo Informe Anual del Rector (2019)*

	Acciones	Dirigido a	Beneficiario
Apoyos institucionales	Becas	Estudiantes con discapacidad	73 estudiantes
	Centro de Acceso a la Información para personas con Discapacidad Visual (CAIDV)	Estudiantes con discapacidad	32 estudiantes
	Trayectorias Escolares (Tutorías)	Población estudiantil en general	No especifica
	Programas dirigidos a estudiantes en general (psicología, laboratorios, etc.)	Población estudiantil en general	No especifica
Infraestructura	Elementos de acceso para personas con discapacidad	Personas con discapacidad	3 edificios (10A, 5N y 3F de la URC).
Capacitación	Estrategias para la identificación, evaluación y atención de personas con discapacidad Lenguaje Incluyente en los Medios de Comunicación.	Población docente en el programa de tutorías Administrativos	29 docentes Personal de CAIDV
	Sensibilización al Trastorno del Espectro Autista (TEA)	Responsables de tutorías, Coordinación de Trayectorias Escolares y Personal responsable del departamento de psicología	No especifica
	Conferencia magistral Tecnología e inclusión Conferencia Inclusión y conciencia a alumnos de la Licenciatura en Música Conferencia magistral: la diferencia entre inclusión e integración Conferencia sobre la importancia de la lengua de señas y el derecho de las personas de la comunidad sorda a ser incluidas en la sociedad.	Población en general Población estudiantil en general Población estudiantil en general Población estudiantil en general	80 personas No especifica No especifica No especifica
Curso-Talleres	VII Curso de Nivel Inicial bajo el método de la Lengua de Señas Mexicana (LSM)	Población en general	No especifica

Fuente: Elaboración propia con base al Segundo Informe Anual del Rector (UNISON, 2019).

Dentro de los *programas institucionales* que da cuenta la Universidad de Sonora *para la* atención del estudianto con discapacidad (Véase anexo 2), se encuentran el Programa Institucional de Tutorías (PIT), Programa de Asesoría de Pares, Área de Atención a la Discapacidad, Programa de Becas y el Centro de Acceso a la Información para personas con Discapacidad Visual (CAIDIV); los que caractericemos a continuación:

El Programa Institucional de Tutorías tiene como finalidad orientar o guiar a la población estudiantil con bajas calificaciones durante su trayectoria escolar con la finalidad de favorecer su rendimiento académico, su desarrollo personal y social. Dentro de sus características, se observa que es un programa que no se dirige propiamente a estudiantes con discapacidad; así mismo, no se observan protocolos y objetivos para la detección, seguimiento y acciones dirigidas a esta población.

El *Programa Asesoría de Pares* se dirige a la atención de la comunidad estudiantil con la finalidad de mejorar su aprovechamiento y rendimiento, sin embargo, no especifica líneas de acción o protocolos de atención para la atención del estudianto con discapacidad.

El Área de Atención a la Discapacidad, tiene como principal objetivo apoyar a las personas con discapacidad, así como favorecer su incorporación a la universidad. Con respecto a las acciones, estas se orientan a proporcionar asesorías en el proceso de inscripción y reinscripciones, asesorías para asistir a eventos académicos y talleres.

El *Programa de Becas* es un recurso dirigido a las y los estudiantes con discapacidad auditiva, tiene como objetivo propiciar condiciones para la adquisición de facilitadores para su educación, por ejemplo, contratar servicios de personal intérprete.

Mientras que el *Centro de Acceso a la Información para personas con Discapacidad Visual* (CAIDIV), tiene como misión poner al alcance la tecnología y la capacitación para el fácil acceso a la información y mejoras en la autonomía de las personas para favorecer el desempeño académico. Este centro representa uno de los mayores avances, sus funciones tecnológicas se restringen a las y los

estudiantes con discapacidad visual; condición que no es la única que se presenta en la Universidad, campus Hermosillo. Por lo que, podríamos decir que sólo 11% del estudiantado con discapacidad cuenta con medidas de atención que se ajustan a sus necesidades y características según datos de la Dirección de Servicios Estudiantiles (DISE) (UNISON, 2019).

A pesar de las políticas institucionales que orientan el camino para favorecer la atención de personas con discapacidad, las acciones realizadas no han logrado definir y articular procesos transversales para esta población en las funciones prioritarias de la universidad: docencia y extensión de los servicios pedagógicos; por el contrario, la mayoría son acciones aisladas y poco articuladas. Estas acciones significan un avance para la eliminación de barreras, pero se enfocan principalmente en: 1) ajustes arquitectónicos como la adecuación de aulas, cajones en los estacionamientos, rampas y elevadores; 2) selectos espacios para el conocimiento de selectos temas, en ciertas discapacidades; 3) programa económico enfocado a una discapacidad; 4) programas para apoyar el aprendizaje que se dirigen únicamente a las personas con discapacidad visual.

Si bien, educar en la disparidad no se traduce en adoptar medidas excepcionales para dar respuestas a las personas con discapacidad, sí lo hace en cuanto a acceder a los mismos recursos desde horizontes particulares y distintos (Torres-González, 2010). Es importante mencionar que nuestro conocimiento en relación con las acciones que realiza la institución depende en gran medida de la información que la misma ofrece a través de sus unidades de atención, informes institucionales y planes de desarrollo.

Por lo que podríamos decir que estas medidas carecen de planeación para favorecer el proceso educativo y la gestión de necesidades. Con respecto a la accesibilidad se observa que son pocos los espacios adecuados para esta población, en relación con elevadores, rampas y aulas. Las investigaciones o equipos académicos que pueden detectar las barreras de las personas con discapacidad son nulas. Con respecto a la matrícula, se evidencia una deficiencia en datos oficiales en cuanto a la identificación de esta población y el tipo de discapacidad. No se detectan intérpretes de lengua de señas mexicanas. Sin

embargo, las mayores ausencias se perciben en la generación de estrategias para la adaptación de medios pedagógicos para facilitar el aprendizaje y la evaluación. Hay escasa capacitación y acompañamiento dirigido al profesorado para dar respuesta a las necesidades que presentan las personas con discapacidad.

El paso de la integración a la inclusión ha implicado una redefinición de la normatividad vinculada con el aprendizaje y la enseñanza de personas con discapacidad, ha abierto espacio a un enfoque que busca infinitas formas de potenciar el aprendizaje de esta población; se asume que el profesorado tiene un papel predominante para hacer realidad este principio (Sevilla, Martín, Jenaro, 2018), ya que la actitud y conocimiento de la comunidad docente tiende a generar un impacto en los demás actores educativos, facilitando o inhibiendo la inclusión y el aprendizaje (Ainscow, 2005), por lo tanto, existe consenso en que la inclusión de las y los estudiantes con discapacidad no puede realizarse sin una efectiva intervención de la población docente.

La teoría y la práctica en el marco de la inclusión indican que uno de los principales elementos que incide en el proceso de aprendizaje de esta población está estrechamente relacionado con lo que el profesorado cree, puede y está dispuesto a hacer (Calvo, 2015). Minimizar este punto restringe o desvía la comprensión del problema y la búsqueda de efectivas soluciones. En esta idea, la población docente debe tener la capacidad de adaptarse a cambios que se susciten a través del tiempo, en especial respecto a contenidos curriculares, la forma de enseñar y planificar sus prácticas, con la intención de favorecer la inclusión (Vaillant, 2007). Parte importante de la eliminación de barreras para el aprendizaje recae en el profesorado, ya que, a través de los años, el papel que ha desempeñado en el aula ha cambiado convirtiéndose en un punto de enlace. Por lo tanto, se espera que cuente con la capacidad para identificar aspectos que pueden obstaculizar el éxito académico de cada estudiante con discapacidad, así como garantizar una adecuada atención independientemente de las características de cada persona.

Es importante entender que la inclusión de personas con discapacidad no solo depende de la buena voluntad del profesorado, sino también de las acciones que las instituciones realicen para superar o minimizar obstáculos como resultado

de factores culturales, políticos y prácticos (French, 2017). Por lo que, conocer las experiencias de los principales actores de la educación permitirá reconocer sucesos significativos, propios de la discapacidad y de un contexto que carece de habilidades para atender a esta población, así como registrar el alcance de las acciones realizadas por la Universidad en favor de esa población estudiantil. Por lo que es necesario, en un primer momento, conocer la situación real que se vive en la Universidad de Sonora en el marco de la inclusión educativa y discapacidad, así como conocer las experiencias del estudiantado con discapacidad y el profesorado al atender a esta población con la finalidad de caracterizar las necesidades a las que se enfrentan.

1.4 Investigaciones sobre barreras y facilitadores para el aprendizaje

La escuela inclusiva tiene como objetivo principal reducir las barreras para el aprendizaje, potenciando sus recursos para apoyar a las personas con discapacidad en su formación. Frente a esta compleja situación, este apartado tiene la intención de brindar un panorama general de las barreras y facilitadores a las que se ha enfrentado esta población en los últimos años.

La organización de este apartado se realiza siguiendo cuatro líneas generales: primero, las barreras culturales, que se relacionan con la actitud e ideología de los individuos que rodean a la persona con discapacidad; segundo, las barreras políticas, que identifican aspectos de la normatividad y legislación que rigen a las universidades; tercera, las barreras prácticas, que se encuentran relacionadas con la accesibilidad y con la didáctica; y por último, los facilitadores, aquellos aspectos que estando presentes favorecen la inclusión.

Con respecto a las investigaciones consultadas, la mayor parte se concentran en España, Chile y México, dentro de establecimientos públicos; predomina el uso de metodología de corte cualitativo (véase tabla 3). Los objetivos generales de las investigaciones se orientan principalmente a caracterizar y conocer las barreras y facilitadores en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad.

Tabla 3.*Estudios seleccionados de inclusión educativa que se enfocan en evidenciar barreras*

Año	Autores	País	Institución	Tipo	Metodología
2010	Almudena Cotán Fernández	España	Universidad de Sevilla	Pública	Cualitativa
2011	Anabel Moriña y Noelia Melero	España	Universidad de Sevilla	Pública	Cualitativa
2012	Aldo Ocampo González	Chile	Dos universidades de Santiago de Chile	Privadas	Cuantitativo
2013	Sandra Mella, Nicole Díaz, Stephanie Muñoz, María Orrego y Carolina Rivera.	Chile	Universidad de Chile	Pública	Cualitativa
2014	Rosario López Gavira	España	Universidad de Sevilla	Pública	Cualitativa
2016	Angélica Corrales Huen, Valentina Soto Hernández y Gabriela Villafañe Hormazábal	Chile	Universidad Chilena	No reporta	Cuantitativa
2016	Tenorio Eitel, Solange; Ramírez-Burgos, María José	Chile	Universidades	Pública y privada	Mixto
2016	Vicente Díaz Gandasegui y Silvina Funes Lapponi	España	Una universidad de Madrid	Pública	Cualitativa
2017	Victoriano Villouta Eugenia	Chile	Universidad Católica de Chile	No reporta	Cualitativa
2017	Almudena Cotán Fernández	España	Universidad de Sevilla	Pública	Cualitativo
2019	Judith Pérez-Castro	México	Universidad Nacional, Autónoma de México y la Universidad Juárez Autónoma	Pública	Cualitativa
2019	González, Martín-Pastor y Poy	España	Autónoma de Casillas y León	Pública	Cualitativa

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la primera línea, enfocadas a identificar *barreras en la cultura*; Ocampo (2012) en su estudio reconoce que es necesario que las instituciones superiores desarrollen un plan de acogida para las y los estudiantes, enmarcada en una área universitaria que se enfoque en la atención a la discapacidad y compuesta por la comunidad docente, grupos de estudiantes, grupos de asesoría y áreas encargadas de articular propuestas de intervención dirigidas a estudiantes con discapacidad con la finalidad de ayudarlos a superar los obstáculos que se presentan.

Por su parte Mella, Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera (2014), refieren que la sensibilización y concientización son las principales barreras a las que se enfrentan las y los estudiantes con discapacidad, por tanto, refieren que es necesario contar con apoyos para coadyuvar los efectos de una población desinformada, ya que muchas de las barreras se detonan a partir de la ausencia de conocimiento. López (2014) destaca que los mayores obstáculos para generar espacios inclusivos se relacionan con el comportamiento inflexible ante la discapacidad por parte de la comunidad escolar, así como con la falta de comunicación entre actores educativos.

Díaz y Funes (2016) y Victoriano (2017), en sus investigaciones refieren que una de las principales barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación del estudiantado con discapacidad es la falta de conocimiento por parte de la comunidad docente, ya que al presentar desconocimiento de las capacidades de la comunidad estudiantil con discapacidad esta tiende a ser excluida.

Pérez-Castro (2019) menciona en su estudio que las actitudes de discriminación y prejuicios con respecto a la discapacidad por parte de sus compañeros pares y algunos académicos representan barreras importantes para la participación y el aprendizaje de las y los estudiantes con discapacidad.

En cuanto a la segunda línea, orientada a las *barreras que se observan en las políticas educativas* que enfrentan las universidades para propiciar espacios inclusivos; Tenorio y Ramírez-Burgos (2016) refieren que la carencia de políticas institucionales y medidas que apoyen la trayectoria de los estudiantes con discapacidad, como unidades o programas, se torna uno de los principales obstáculos para la población con discapacidad.

Corrales, Soto y Villafañe (2016) y Díaz y Funes (2016) identifican dentro de sus investigaciones la falta de protocolos institucionales como una de las principales barreras a las que se enfrentan las y los estudiantes con discapacidad para la efectiva incorporación al aula de clases; por lo que concluyen que el desarrollo de manuales, guías y protocolos son elementos insoslayables ya que ofrecen respuestas ante la diversidad.

Por su parte, Cotán (2017), en su estudio, destaca que la ausencia de organismos y programas para la atención de la población con discapacidad conforman las principales barreras políticas que interfieren en el aprendizaje, dado que estas podrían ser un punto de unión entre la o el estudiante y el profesorado al ser medidas que podrían proveer de información sobre las necesidades que requieren ser atendidas.

Sobre la tercera línea de investigación, enfocada a las *barreras en la práctica educativa* que enfrentan las universidades para propiciar espacios educativos inclusivos, autores como Moriña y Molina (2011); Mella, Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera (2014); y Corrales, Soto y Villafañe (2016) en sus investigaciones destacan que las barreras arquitectónicas crean múltiples dificultades durante la trayectoria de las personas con discapacidad por su formación ya que estas limitan el acceso a espacios universitarios.

De acuerdo con Ocampo (2012), la falta de didáctica diversificada es una de las principales dificultades para las y los estudiantes con discapacidad puesto que obstaculizan su aprendizaje, colaboración con sus compañeros y compañeras pares en el aula, por tanto, destacan la necesidad de que existan vías de comunicación más efectivas.

Por su parte, Mella, Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera (2014), concluyen que las adaptaciones curriculares -no solo a nivel institución, sino a nivel de aula- son las barreras a las que se enfrenta con mayor frecuencia la población con discapacidad. López (2014) desde la perspectiva de adaptaciones curriculares, destaca el uso de temarios extensos y de evaluaciones exclusivas por exámenes como una de las principales barreras. Siguiendo esta línea, Mella, Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera (2014), mencionan que los obstáculos que reporta principalmente la comunidad de

estudiantes con discapacidad visual son las prácticas del profesorado ante la presentación de contenido por diapositivas, puesto que estas cuentan con letras pequeñas, y que el profesorado continúe escribiendo en la pizarra.

Díaz y Funes (2016) destacan las competencias del profesorado como una de las principales barreras para el aprendizaje, ya que estos carecen de conocimientos para establecer, desarrollar y diversificar estrategias ante determinados casos.

En el estudio de Pérez-Castro (2019) la población con discapacidad destaca como sus principales barreras para el aprendizaje: 1) las prácticas por parte del profesorado para ajustar contenidos y metodologías; 2) para realizar evaluaciones flexibles; 3) la falta de formación y preparación de la comunidad docente sobre temas de discapacidad; y 4). actitudes negativas.

Desde la perspectiva de la comunidad docente, González, Martín-Pastor y Poy (2019), destacan a partir de los resultados de su investigación, como las principales barreras para la inclusión, la falta de formación y capacitación docente, así como insuficientes recursos y tiempo para atender a las y los estudiantes con discapacidad.

Con respecto a los *facilitadores para el aprendizaje* y la inclusión del alumnado en el contexto universitario, Cotán (2010) menciona en su estudio que los grandes facilitadores imperan en la adaptación de contenidos y la flexibilización de criterios en la evaluación sin que estos generen ventajas con respecto a sus compañeros pares.

Por su parte Ocampo (2012) y Díaz y Funes (2016), refieren que es importante que las instituciones de educación superior desarrollen programas de atención para la población con discapacidad con la finalidad de contar con unidades que coordinen y apoyen las prácticas de la comunidad docente, orienten a las y los estudiantes con discapacidad, generen recursos académicos y tecnológicos, y articulen nexos con otras instituciones o especialistas.

Corrales, Soto y Villafañe (2016) menciona que contar con programas, protocolos y manuales de atención es un elemento esencial para facilitar la

trayectoria de las y los estudiantes con discapacidad dado que estos establecen medidas para brindar respuestas específicas a las necesidades.

Siguiendo esta idea, Moriña y Molina (2011) reconocen que las ayudas por parte de profesionales son fundamentales para superar obstáculos ya que estos fungen como mediadores entre el profesorado y el alumnado con discapacidad. Por su parte, Mella, Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera (2014) destacan que la sensibilización y concientización son medidas de gran relevancia para facilitar la inclusión de personas con discapacidad; y que de no propiciar estos elementos se contribuye a la discriminación y exclusión.

En síntesis, las investigaciones evidencian la notoria desvinculación entre las exigencias internacionales y las acciones a nivel institucional, por lo que podríamos afirmar que las personas con discapacidad que transitan por la universidad se enfrentan a múltiples barreras, entre las que destacan: la falta de sensibilización, concientización y conocimiento de la población estudiantil; la ausencia de organismos, protocolos, manuales y programas para la atención de estudiantes con discapacidad; así como el actual del docente, la falta de formación para diversificar, desarrollar y planear nuevas estrategias, metodologías y evaluaciones.

Con respecto a los facilitadores con mayor efectividad se localiza la generación de medidas para apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje, orientación para el profesorado con respecto a la inclusión y discapacidad, prácticas diversificadas para la adaptación de estrategias, metodologías y evaluaciones.

1.5 Programas de apoyo para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior

Mejorar la inclusión educativa involucra múltiples factores, por lo que estudiar los programas o acciones instituciones que se han desarrollado para la atención de personas con discapacidad con el objetivo de aminorar las barreras para el aprendizaje, se vuelve un elemento crucial entendiendo lo urgente que es para la educación asegurar su calidad.

Un programa dirigido a la atención de personas con discapacidad es una estrategia que cada institución diseña de acuerdo con su realidad con el objetivo de desarrollar espacios que respondan a las necesidades de cada estudiante o población de estudiantes (Palmeros y Gairin, 2016). Con fines de conocer las particularidades de las acciones que se han desarrollado en las últimas décadas para la atención de personas con discapacidad, la organización de este apartado se hace siguiendo dos líneas generales: primero, se analizan los programas desarrollados en las universidades de Latinoamérica y en un segundo momento, las medidas generadas en México.

Sobre la primera línea discursiva, la cual se centra en los Programas para la inclusión educativa de personas con discapacidad en las Universidades latinoamericanas, se retoma el estudio de Samaniego (2009), quien realiza un análisis de la inclusión de esta población en Latinoamérica. Los resultados de su investigación muestran que teóricamente el apoyo para esta población recae en equipos multidisciplinarios, no obstante, en la realidad de las instituciones educativas, la retención de las y los estudiantes termina siendo parte de la responsabilidad del profesorado que en la mayoría de las ocasiones no cuenta con formación y capacitación específica respecto a esta temática. El autor además menciona que países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana, reportan prácticas encaminadas a favorecer la inclusión, entre las que destacan: 1) capacitación y asesoramiento a la comunidad docente; 2) material didáctico; 3) personal de apoyo; 4) mejoras en la arquitectura para el acceso y 5) medidas para fomentar la sensibilización de la comunidad universitaria. Sin embargo, al realizar el análisis no se localiza información precisa sobre: la participación de personas con discapacidad en dichos programas; el impacto o efectividad que estos generan en las prácticas educativas; las condiciones en las que se general estas acciones; tampoco la sistematización de tales medidas. Por ello, el autor concluye que aún queda camino por recorrer, en especial en cuanto a la generación de medidas que den cuenta de su impacto.

Por su parte, Cortés (2015) realizó una investigación en las instituciones de educación superior de 12 países de Latinoamérica con el objetivo de conocer cuáles universidades contaban con programas para la atención de personas con discapacidad. El proceso de recolección de datos se desarrolló mediante plataformas institucionales oficiales y los principales resultados muestran que este tipo de medidas se reportan en 48 universidades latinoamericanas (véase anexo 3). Con respecto a las características de los programas, se observa que estos están diseñados para brindar apoyos específicos, como: 1) apoyos económicos, 2) adaptaciones arquitectónicas y 3) orientación en el proceso de ingreso; estos últimos en mínimas ocasiones son apoyos que registran sistematización y colaboración entre diversos actores institucionales. El autor concluye que actualmente existe preocupación por desarrollar programas que ayuden a las y los estudiantes con discapacidad a transitar por la universidad, pero en su mayoría no han logrado integrarlos a sus políticas institucionales, por lo que se observa que solo realizan acciones las principales instituciones de educación superior públicas de cada país, es decir, aquellas que cuentan con mayores recursos y personal para la atención de esta población.

En Chile, Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas y Pedrals (2009) realizan un estudio con la finalidad de analizar y evaluar los avances de inclusión de personas con discapacidad a través del *Programa para la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Especiales* de la Universidad Católica de Chile. Los resultados muestran que la orientación que se desarrolla en dicho programa ha tenido un impacto positivo en el proceso de adaptación de esta población a la universidad, ya que el programa incorpora a distintos actores educativos -población docente y estudiantil, profesionales de apoyo y administrativos- para la atención; políticas de apoyo para el ingreso y permanencia, entre las que destacan, becas, orientación al profesorado para realizar adaptaciones curriculares y metodológicas; capacitación en el uso de tecnología especializada para esta población; y sensibilización a la comunidad escolar. En tanto, concluyen, que, si bien en Chile aún no es posible hablar de universidades inclusivas, dado que estas se encuentran iniciando

procesos e incorporando nuevas ayudas para la eliminación de barreras para el aprendizaje.

Espinosa, Gómez y Cañedo (2012), en Ecuador, desarrollaron un modelo para el acceso y retención de personas con discapacidad en la educación superior desde, a partir de un estudio sobre la inclusión en universidades de ese país. Los resultados del estudio evidencian que la inclusión no se materializa en acciones concretas y medibles, sino más bien, en esfuerzos individuales por parte del profesorado, así como en apoyos con becas y ayudas económicas. Por lo que, a partir de esta situación, proponen un modelo de formación docente con la finalidad de fortalecer sus prácticas, dado las y los docentes son los actores que garantizan la atención a la diversidad y la diversificación de prácticas en igualdad de condiciones.

En Argentina, Castignani, Hanlon, Lujan, Katz y Peiró (2014) destacan como avance en la inclusión educativa de dicho país, la creación de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad en la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), la cual tiene el objetivo de lograr la inclusión y transformación en el sistema de educación superior mediante la creación de acciones que apoyen el ingreso y permanencia. Entre sus principales acciones se pueden observar: actividades dirigidas a apoyar la práctica de la comunidad docente; capacitaciones y actualizaciones a nivel licenciatura y posgrado; actividades de investigación en el tema de discapacidad e inclusión; voluntariado en actividades de formación y difusión; constante asesoramiento con organismos gubernamentales y no gubernamentales con respecto al tema de discapacidad. Las y los autores refieren que el camino está marcado, pero falta trayecto por recorrer; por lo que es necesario el aporte permanente de todos los actores universitarios.

Por su parte en Colombia, Garzón y Molina (2014) identifican acciones y avances en la inclusión de personas con discapacidad a partir del programa IncluSer de la Universidad del Rosario, mismo que tiene como finalidad: 1) la estructuración de programas transversales con base en políticas institucionales inclusivas y características de las personas con discapacidad; 2) conformar equipos multidisciplinarios, apoyar y orientar procesos pedagógicos, tecnológicos y de

infraestructura; 3) formación para la comunidad docente y del personal directivo; 4) redes entre profesionales en el campo de la educación inclusiva superior; 5) investigaciones en la temática de discapacidad e inclusión. Los autores mencionan que dichas acciones han favorecido la participación y el aprendizaje de las personas con discapacidad; los logros se observan principalmente con una mayor autonomía, tanto en lo social como en lo académico.

A partir de lo antes descrito podemos observar que en la educación superior de Latinoamérica se comienzan a incorporar medidas para la inclusión de personas con discapacidad, sin embargo, no en todos los sistemas educativos podemos percibir la misma sistematicidad o cobertura. Si bien, se han generado importantes iniciativas que al permanecer y sistematizarse podrían garantizar la atención a esta población, ya que las medidas en ocasiones se desarrollan de manera aislada y no siempre responden a los decretos internacionales.

Con respecto a la segunda línea, en *México el desarrollo de programas para la inclusión de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*; Pérez-Castro (2016) realizó un estudio para conocer las medidas que se llevan a cabo en la educación superior en México para la atención de personas con discapacidad con el objetivo de analizar las posibilidades y limitaciones que tienen las y los estudiantes con discapacidad para ingresar y permanecer en las instituciones. Los resultados muestran que sólo 9 de 43 instituciones públicas -entre estatales y federales- y dos universidades privadas cuentan con registros e información sobre estrategias para la inclusión (Véase tabla 4). En estas 11 instituciones, se observan acciones orientadas a la accesibilidad, apoyos económicos, programas de asesoría y orientación. Sin embargo, el autor concluye que actualmente ninguna universidad favorece la inclusión real de personas con discapacidad en México pese a los esfuerzos por generar medidas para la atención de esta población.

Tabla 4.

Universidades de México que ofrecen medidas para la inclusión del alumnado con discapacidad.

Estado	Universidad	Tipo de acciones
Baja California	Universidad Autónoma de Baja California (UABC)	-Acciones de accesibilidad
Ciudad de México	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	-Actividades académicas, entre congresos, jornadas, talleres y cursos sobre discapacidad. -Convenio de colaboración con Libre Acceso (AC) -Un seminario de diseño y arquitectura incluyente. -Estudios o censos específicos sobre la población estudiantil con discapacidad.
	Universidad Iberoamericana (UIA)	- Actividades académicas, entre congresos, jornadas, talleres y cursos sobre discapacidad. -Acciones de accesibilidad
	Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)	- Programa de Adecuaciones Arquitectónicas de Acceso y Permanencia a las Instalaciones Universitarias - Programa de Adecuaciones de Acceso a la Información en las Bibliotecas y Centros de Investigación Documental. -Manual azul de arquitectura incluyente. -Actividades académicas, entre congresos, jornadas, talleres y cursos sobre discapacidad. -Estudios o censos específicos de población estudiantil con discapacidad.
Guadalajara	Universidad de Guadalajara (UdeG)	-Programas de formación en línea para esta población -Actividades académicas, entre congresos, jornadas, talleres y cursos sobre discapacidad.
Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)	-Actividades académicas, entre congresos, jornadas, talleres y cursos sobre discapacidad. -Acciones de accesibilidad
	Instituto Tecnológico Autónomo de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)	-Programa Profísico, que se encarga del acceso a los elevadores, apoya en los trámites para los cambios de salón y ha diseñado un mapa de desplazamiento y evacuación para los alumnos con discapacidad. -Actividades académicas, entre congresos, jornadas, talleres y cursos sobre discapacidad.
Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)	-Programa de becas para los estudiantes con discapacidad -Actividades académicas, entre congresos, jornadas, talleres y cursos sobre discapacidad.
Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT)	-Programa de asesorías para tareas y actividades académicas a cargo de estudiantes. -Actividades académicas, entre congresos, jornadas, talleres y cursos sobre discapacidad. -Acciones de accesibilidad
Veracruz	Universidad Veracruzana (UV)	-Acciones de accesibilidad -Actividades académicas, entre congresos, jornadas, talleres y cursos sobre discapacidad.
Yucatán	Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)	-Programas de formación en línea para esta población. -Actividades académicas, entre congresos, jornadas, talleres y cursos sobre discapacidad. -Acciones de accesibilidad

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Pérez-Castro (2016)

En un estudio más reciente, Pérez-Castro (2019) refiere que las acciones con mayor impacto para la atención de las personas con discapacidad son las generadas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Su estudio se enfocó en analizar tales medidas y los resultados destacan que las acciones se enfocan en: 1) adaptaciones en la infraestructura; 2) creación de protocolos para la accesibilidad; 3) orientación y apoyo para realizar trámites administrativos; 4) áreas para la atención a la diversidad; y 5). incorporación de protocolos para la atención de personas con discapacidad en programas dirigidos a la población en general. Pese a estos esfuerzos, la autora refiere que la UNAM y la UJAT no han logrado integrar la inclusión de manera transversal, lo que limita la posibilidad de ayudar a superar barreras para el aprendizaje.

En esto coinciden Cruz y Casillas (2017), quienes mencionan en su análisis las notorias diferencias en los programas para la atención de estudiantes con discapacidad que se implementan en la educación superior en México. Destaca que existen programas que están dirigidos a determinadas discapacidades, mientras que otros se enfocan en realizar ajustes para la accesibilidad y otros pocos otorgan ciertos apoyos económicos; por lo que, se observa una notoria desvinculación entre las políticas internacionales, nacionales e institucionales. Por su parte, Jacobo (2017) encontró en su investigación que los programas para la atención de personas con discapacidad en la educación superior en México se han incrementado en los últimos años, sin embargo, reconoce que cuentan con pocos elementos para determinar si la tendencia beneficia la inclusión o si se trata de estrategias aisladas dado que las instituciones no ofrecen información con respecto a los resultados obtenidos a partir de la implementación de las acciones que se desarrollan para favorecer el ingreso, permanencia y egreso de esta población.

En resumen, los programas para favorecer la inclusión de personas con discapacidad que se desarrollan en las IES en México son diversos y muy pocos cuentan con información sistematizada, que den cuenta de su efectividad y alcance. Entre las medidas con mayor recurrencia se observan los ajustes de accesibilidad en la información e infraestructura como rampas, espacios en

estacionamiento, banquetas, sanitarios o elevadores (Cruz y Casillas, 2017; Pérez-Castro, 2016). Solo un par de instituciones, como la UNAM y la UAEM han desarrollado estrategias para la accesibilidad de la información (Pérez-Castro, 2019). Si bien, este avance es importante, las acciones que se registran son casi nulas (Tenorio y Ramírez-Burgos, 2016; Samaniego, 2009), por lo que podríamos afirmar que no todas las instituciones en México se encuentran comprometidas con la inclusión de personas con discapacidad a pesar de los grandes avances que se han registrado en materia de inclusión y discapacidad a nivel internacional.

1.6 Planteamiento del problema

La incorporación de personas con discapacidad a las Instituciones de Educación Superior (IES) se ha proyectado mediante importantes políticas educativas tanto a nivel nacional como internacional, lo que deja en evidencia los deseos por mejorar las condiciones de vida de la población con discapacidad, así como el convencimiento de que cumplir con los derechos de esta población solo se logra mediante el derecho a la educación. No obstante, en la actualidad, la universidad es el nivel educativo con menor presencia de personas con discapacidad; según la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica en México, realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), únicamente 5% de las personas en esta situación logran acceder a la educación superior, mientras que 15% accede a la educación secundaria y 44% a la educación primaria. Esto demuestra que el acceso a la universidad no siempre tiene significado de inclusión, para algunos autores esta situación se debe a que el sistema universitario es el más excluyente, ya que se evidencian los mayores vacíos a pesar de los esfuerzos que a nivel internacional se han proyectado (Díez, Verdugo, Campo, Sancho y Calvo, 2011).

A pesar de lo que se ha avanzado en materia de inclusión y discapacidad, este panorama nos permite afirmar que no existen evidencias claras sobre la manera en cómo las instituciones responden en pro de la presencia, participación y progreso de las personas con discapacidad. Si bien las acciones que actualmente se implementan en las universidades en México significan un avance, estas resultan insuficientes dadas las diferencias que se observan entre las condiciones que se

ofrecen y las experiencias que reportan las personas con discapacidad (Tenorio y Ramírez-Burgos, 2016).

Aun cuando estadísticamente las personas con discapacidad representan una de las poblaciones que se enfrentan a la mayor cantidad de barreras para el aprendizaje en su formación (Echeita, 2004), las acciones que se registran a nivel superior se enfocan principalmente en tres grandes categorías: 1) ajustes en la accesibilidad para la información e infraestructura, 2) programas para determinadas discapacidades y 3) programas de carácter económico (Cruz y Casillas, 2017 y Pérez-Castro, 2016).

Podríamos decir que son escasos los esfuerzos que se observan con respecto a la inclusión de esta población, en especial en cuanto a la formación, capacitación y apoyo a la población docente para mejorar sus prácticas aun cuando se identifica al profesorado como uno de los grandes facilitadores y mediadores del aprendizaje y la inclusión (Cotán, 2010; Schreuer y Sachs, 2014; Burgstahler, 2015); por tanto surge el siguiente cuestionamiento ¿las universidades se encuentran preparadas realmente para la inclusión de personas con discapacidad? Como observamos en capítulos anteriores, las estrategias y prácticas vigentes en las instituciones de educación superior no representan esta anhelada situación. Es indispensable desarrollar medidas acordes a la realidad que vive cada institución, por lo que surge el segundo cuestionamiento ¿cuáles son las principales barreras para el aprendizaje que impiden la inclusión de personas con discapacidad a la Universidad de Sonora?

Aunque las razones son múltiples y complejas, sin duda se relacionan con la falta de procesos para responder a las necesidades de esta población, así como para disminuir barreras que les permitan adquirir los conocimientos que en este contexto se comparten, especialmente si se compara con otros países.

A partir de los estudios citados, podríamos decir que la inclusión del estudiando con discapacidad está incompleta, pues se siguen enfrentando a barreras tanto políticas, como prácticas y culturales. Esto hace que sus experiencias formativas sean importantes de ser analizadas, ya que pese a la situación que se vislumbra actualmente en los contextos universitarios, algunos han logrado persistir

en sus estudios, por lo que caracterizar las distintas condiciones y situaciones que vive esta población estudiantil desde modelos de experiencias formativas, permitirá conocer sus necesidades, así como las acciones que han facilitado sus interacciones con los actores educativos, contenidos, prácticas, contextos culturales y políticos durante su trayecto de formación, con la intención de comenzar a caracterizar y propiciar entornos con la menor cantidad de barreras para el aprendizaje.

La inclusión educativa sustenta que son las instituciones de educación las que deben transformarse y comenzar a cambiar el concepto de aprendizaje por uno que acepte que este se da de forma diferente en cada estudiante (Sevilla, Martín, Jenaro, 2018). Es por lo que los autores refieren que la forma de comenzar a realizar estos procesos es buscando nuevas estrategias que permitan que todas las personas aprendan independientemente de sus características, además de promover medidas para que el profesorado realice adecuación en sus estrategias. Esto implica contar con una planta académica sensibilizada y capacitada, que asuma la educación inclusiva como la oportunidad de crear nuevas culturas y eliminar barreras (Duk y Murillo, 2011).

Si bien no existe una norma que regule las conductas académicas, sí existe un marco normativo que sustenta legalmente la inclusión de personas con discapacidad a la universidad, así como el derecho de recibir una educación que acepta las diferencias y promueve el trato equitativo.

1.7 Objetivo general

Diseñar una propuesta para la atención de estudiantes con discapacidad a partir de una detección de barreras y facilitadores para el aprendizaje con la finalidad de favorecer la inclusión educativa de esta comunidad en la Universidad de Sonora.

1.7.1 Objetivos específicos

1. Analizar la percepción de la comunidad docente sobre la situación de las y los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Sonora.

2. Analizar las barreras para el aprendizaje que la población docente y el estudiando con discapacidad perciben como obstaculizadores para la atención inclusiva en la Universidad de Sonora.
3. Describir los facilitadores que la comunidad docente y el estudiando con discapacidad perciben como recursos de apoyo para el aprendizaje en la Universidad de Sonora.
4. Determinar aspectos prioritarios para promover la inclusión educativa de las y los estudiantes con discapacidad a partir de la detección de barreras y facilitadores para el aprendizaje.
5. Elaborar una propuesta para la atención del estudiando con discapacidad a partir del diagnóstico con la finalidad de iniciar procesos sistematizados para la inclusión educativa de esta comunidad en la Universidad de Sonora.

1.8 Cuestionamientos

1. ¿Cuál es la percepción del profesorado de la acción docente al atender al estudiando con discapacidad en la Universidad de Sonora?
2. ¿Cuáles han sido las barreras que impiden el aprendizaje de la comunidad estudiantil con discapacidad en la Universidad de Sonora?
3. ¿Qué tipos de apoyos institucionales solicita el profesorado para favorecer la inclusión de la comunidad estudiantil con discapacidad en la Universidad de Sonora?
4. ¿Qué tipos de apoyos institucionales solicita la comunidad estudiantil con discapacidad de la Universidad de Sonora para su efectiva inclusión?

1.9 Pertinencia, justificación e impacto de la innovación

Responder a la diversidad de estudiantes en igualdad de oportunidades es una tarea compleja para las instituciones de educación superior ya que la inclusión supone procesos de reestructuración que promuevan la presencia y el aprendizaje de todas las personas. Por ello, es fundamental que las universidades generen estrategias y prácticas inclusivas para responder a la diversidad en congruencia con los propósitos internacionales, nacionales y universitarios; ayudando a esta

población estudiantil a transitar por una formación con la menor cantidad de barreras para el aprendizaje.

Estudios demuestran que promover la inclusión beneficia a toda la comunidad universitaria -no solo a las y los estudiantes con discapacidad- ya que ofrece la oportunidad de generar enfoques más flexibles acordes al contexto actual consiguiendo crear entornos verdaderamente inclusivos (Moriña y Molina, 2011; Ocampo, 2012; Díaz y Funes, 2016; Corrales, Soto, Villafañe, 2016).

Si bien, actualmente se observa una búsqueda incesante por recuperar los derechos de las personas con discapacidad para ser incluidos en el contexto educativo, las experiencias reportadas dan cuenta que las IES no han logrado articular acciones que atiendan las necesidades de las y los estudiantes con discapacidad; por lo que, iniciar procesos de innovación responderían a la búsqueda de una educación en igualdad de oportunidades ya que estos procesos se centran en la mejora de las instituciones y de la comunidad universitaria (Escudero & Martínez, 2010). Autores como Domingo (2013) y Robinson (2015), refieren que la innovación educativa viene a captar los procesos por lo que se da respuesta a las necesidades actuales de los centros educativos, dado que primero se centra en realizar una reflexión de las necesidades actuales mediante los principales actores educativos, seguido de una visión del cómo debería ser y, por último, el desarrollo de una estrategia que pretende ser transformadora.

En este sentido, es fundamental desarrollar medidas que permitan brindar respuestas a las personas con discapacidad, así como a los actores educativos implicados en este proceso para una efectiva atención. Por tanto, este trabajo pretende aportar a la Universidad de Sonora nuevas vías de acción en cuanto a aspectos metodológicos y de innovación, propiciando transformaciones en los procesos de aprendizaje; partiendo de analizar las experiencias de los grandes facilitadores de la inclusión dentro del contexto escolar -el profesorado y las personas con discapacidad-, lo que permite evidenciar los elementos que han facilitado su inserción y permanencia, así como aquellas estrategias, prácticas, aspectos personales o sociales, y aquellas experiencias que inhiben el aprendizaje.

Así mismo, pretende ser una guía para la creación de futuras medidas para recibir, valorar y responder a las necesidades de esta población con base en la realidad de las instituciones, de manera sistemática y articulada; aspecto que es un elemento esencial para lograr que la Universidad de Sonora se profile como una institución verdaderamente incluyente.

Por lo que, se ha desarrollado una propuesta acorde a las necesidades que se presentan en la universidad considerando como base el modelo de innovación educativa de Ortega et al. (2007), propuesta que se desarrolla hasta la fase de Instrumentación del plan, dadas las posibilidades y condiciones de tiempo que el presente trabajo implica.

Capítulo 2

Marco teórico

2.1 Experiencias formativas en la educación superior

Hasta este momento se han explicado los motivos por los cuales las instituciones de educación superior están llamadas a ofrecer una educación de calidad, sin excepciones y discriminación en contraste con las acciones y prácticas que se realizan para lograr estos propósitos. Díaz Barriga y Hernández (1999) refieren que “una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad de individuos que aprenden, y que ofrece una enseñanza adaptada y rica, promotora del desarrollo” (Díaz Barriga y Hernández, 1999, p. 17).

Por lo que es importante comenzar a identificar procesos de formación en los que se observen las necesidades educativas de las y los estudiantes con discapacidad en interacción con sus contextos y actores de la educación, con la finalidad de estructurar los medios para favorecer el aprendizaje de esta población (Paz, 2006). Echeita (2006) refiere que las instituciones educativas deben trabajar para propiciar -en la comunidad estudiantil y particularmente en la población con discapacidad- espacios donde todas las personas sean valoradas como iguales. Por ello, es importante que las universidades creen un clima donde las y los estudiantes con discapacidad desarrollen un sentimiento de pertenencia (López-Vélez, 2018).

La intención de la educación es desarrollar aprendizajes significativos que contribuyan a desarrollar habilidades para aprender de manera autónoma en múltiples contextos (Coll, 1988). No solo se trata de aprender aspectos básicos de escritura, lectura o solución de problemas, si no también aspectos para lograr que las personas tengan un mayor desarrollo humano, así como que "puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo" (UNESCO, 1994, p.129).

A partir de la necesidad de crear escuelas inclusivas, se describe el modelo desarrollado por Zayas (2010), con la finalidad de caracterizar el proceso educativo desde una perspectiva de desarrollo humano. Zayas (2019) refiere que la “educación es un proceso de formación de identidades, sentidos y significados del sujeto, a partir de su experiencia en diferentes ámbitos sociales” (Zayas, 2019, p.1), es decir, un proceso en el que se buscan significados acerca del mundo, la sociedad, de sí mismo o misma y de otros; con la finalidad de desarrollarse como individuos y sentirse parte de una sociedad. Estos procesos educativos se conforman por las experiencias vividas, que están constituidas por prácticas, contenidos, interacciones, relaciones entre individuos e interpersonales; en determinados ámbitos, instituciones y contextos sociales (véase figura 2) (Zayas, 2010).



Figura 2. Definición de educación desarrollada por Zayas (2010)

Zayas (2010) refiere que, de las experiencias, las personas construyen su identidad, otorgan significados a otros sujetos, cosas y procesos, es decir, atribuyen significado al contexto que los rodea y a su propia vida. Las experiencias generan en las personas una idea de sí mismo, de autonomía e independencia. Estas experiencias ocurren en contextos o ámbitos donde se realizan prácticas o actividades relacionados con contenidos académicos, por lo general se desarrollan en interacción con otros sujetos educativos, por ejemplo, las y los docentes quienes son parte fundamental en estos procesos; así como en interacción de la persona con sus contextos, que pueden ser sociales, culturales, arquitectónicos, prácticos,

económicos, históricos e inmediatos (véase figura 3). Aunque la formación se congrega de manera principal en organizaciones escolares, abarca las experiencias construidas en otros contextos sociales dado que la vida de los estudiantes se constituye por un sinfín de vivencias en diversos ámbitos (Zayas, 2010).

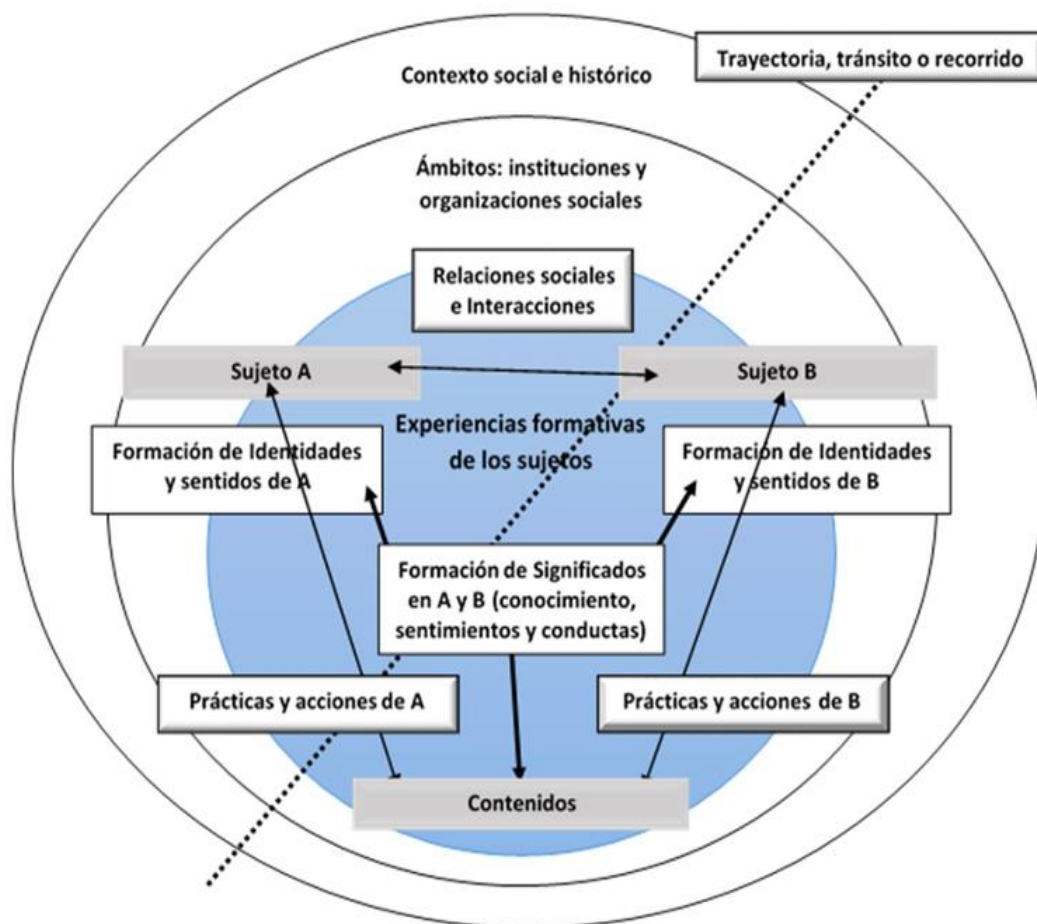


Figura 3. Modelo educativo utilizado por Zayas (2010) para definir el fenómeno educativo

Para comprender la formación a partir de la experiencia, Zayas y Rodríguez (2010) mencionan que es necesario caracterizar cada elemento y observar el rol de cada uno, en específico, cómo es que interactúan los sujetos con los contenidos escolares, las prácticas educativas y cómo estas se relacionan en el contexto escolar, pero no solo con los relacionados contenidos puramente académicos, sino con todos los aspectos presentes en la educación. Por lo que a continuación, se describen los elementos involucrados en el modelo educativo de Zayas (2010):

Los sujetos son aquellos Individuos o participantes que están involucrados en los procesos de la escuela: comunidad estudiantil, el profesorado, personal directivo, madres y padres de familia. Los **ámbitos y contextos** son el conjunto de medios externos, tanto físicos como sociales, el primero se relaciona con lo arquitectónico, la organización de los espacios o la amplitud, mientras que el segundo se enfoca en las características de la institucionales -como las organizaciones escolares- y de grupos sociales.

Las **prácticas** educativas son un conjunto de actividades que se realizan por y entre sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estas pueden agruparse en académicas y no académicas, las primeras se limitan a cumplir con los objetivos de los planes de estudio y programas de materias, mientras que las segundas son prácticas igualmente formativas pero no oficiales, es decir, son determinadas por los sujetos a partir de ciertas situaciones con la finalidad de construir el conocimiento de manera diferente, por ejemplo: juegos y pláticas.

Las **relaciones sociales** son vínculos que los sujetos establecen con otros en su vida cotidiana en contextos determinados. Con respecto a los **contenidos** educativos son el objeto de las relaciones y las prácticas de los sujetos, estos pueden ser desde conocimientos científicos hasta creencias. Mientras que las **trayectorias, tránsito o recorrido** se refieren al proceso formativo que los sujetos han tenido que recorrer desde su nacimiento hasta el punto en el que se encuentran actualmente (Véase en una versión amplia en la tabla 5).

Tabla 5.*Elementos que estructuran la teoría de la educación escolar*

Elementos	Características
Sujetos	Se refiere a los individuos y a los grupos sociales que participan en el proceso escolar; esto es: alumnos, maestros, directivos escolares y padres de familia. No obstante que en el núcleo de la formación están los alumnos y los maestros, los otros sujetos participan en ella y en su propia formación. Los sujetos, además de su definición oficial, moral o normativa y su dimensión biológica, psicológica o didáctico -pedagógica, tienen una definición escolar: son sujetos escolares en función de sus prácticas y relaciones escolares.
Ámbitos y contextos	Este elemento abarca aspectos físicos como la arquitectura de la escuela, la disposición y amplitud de los espacios y la iluminación, pero lo más relevante es el ámbito sociohistórico bajo el cual las prácticas y las relaciones de los sujetos sobre los contenidos se desarrollan. Se refiere a la historia y a las características sociales de los sujetos, de la organización escolar, de la institución educativa y de los grandes agregados sociales.
Prácticas	Las prácticas son las múltiples actividades realizadas por los sujetos en la escuela en el ejercicio de los significados culturales, en el devenir de su formación. Estas acciones se pueden agrupar en académicas (por ejemplo, actividades formativas oficiales como planes y programas de estudio, textos oficiales y orden establecido por el maestro) y no académicas (actividades formativas no oficiales, tales como jugar, platicar y elaborar el conocimiento de manera diferente a la indicada desde la práctica académica).
Contenidos	Son los saberes, pautas de conducta, valores y emociones circulantes en la escuela, objeto de las relaciones y prácticas de los sujetos escolares. Sus formas de expresión pueden ser materiales (como objetos) y sociales (manifiestos en acciones e interacciones). Cada forma de expresión de los contenidos tiene, al menos, una doble dimensión: oficial y no oficial.
Relaciones sociales	Las relaciones se refieren a los vínculos específicos entre los sujetos escolares en las prácticas escolares para su formación en cierto sentido.
trayectorias, tránsito o recorrido	Proceso formativo que los sujetos han tenido que recorrer, desde su nacimiento hasta el punto en el que se encuentran actualmente; en el que se observan registros de rendimiento académico, experiencias formativas, aspectos relacionados a otros ámbitos de sus vidas, y cómo estos conforman al individuo

Fuente: Elaborado a partir de los elementos que estructuran la teoría de la educación escolar (Zayas, 2010, pp. 61-62)

Zayas y Rodríguez (2010) refieren que, si nos interesa observar aspectos concretos en la escuela, en este caso la inclusión educativa de personas con discapacidad:

hay que ubicarla y considerar en el análisis todos los aspectos implicados, de manera directa e indirecta, en ella. Así, veríamos que se trata de una cierta forma específica de actividad, de práctica escolar, vinculada con uno de los sujetos escolares, los alumnos (con cierto tipo especial de alumnos). (...) No obstante, su análisis no debería restringirse a esa relación, sino que también habría que contar con la influencia de las acciones y las relaciones de los otros sujetos escolares: padres, maestros, funcionarios, así como con el tipo de relaciones y prácticas específicas de esos alumnos con los contenidos (académicos y cotidiano) en sus contextos inmediatos (aula, pasillos, escuela) y sociales. (...) también se encontraría en las dimensiones macro escolares, sea en ciertas políticas educativas o sea en las características del cambio socio histórico de las instituciones y sus relaciones (Zayas y Rodríguez, 2010, p.18-19).

Un esquema como el que desarrolla Zayas (2010), evitará concebir la inclusión educativa como un problema debido a los rasgos individuales de las personas con discapacidad o, por el contrario, sólo como algo propio de los contextos sociales.

2.2 Experiencias formativas de las y los estudiantes con discapacidad

La educación superior es un pilar fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, fortalece su formación académica y participación en la sociedad; por tanto, desarrollar contextos inclusivos debe ser prioridad para las universidades (Booth y Ainscow, 2002). Para ello, es necesario comenzar a ubicarnos desde modelos educativos que den cuenta de las experiencias que se generan en las interacciones, las dificultades a las que se enfrentan las y los estudiantes, así como los actores que juegan un rol importante en el proceso de aprendizaje.

Conocer y trabajar con un grupo de personas implica una valoración de lo que facilita o inhibe sus experiencias educativas, desde elementos de la cultura, políticas institucionales, hasta las prácticas escolares; teniendo en cuenta que cada estudiante con discapacidad al ingresar a la universidad trae consigo experiencias previas, conocimientos, intereses y estrategias de aprendizaje, que ha configurado a lo largo de su formación escolar, lo que será su punto de inicio para comenzar a generar nuevas experiencias que impacten en su aprendizaje.

El modelo propuesto por Zayas (2010) destaca que las instituciones educativas como trayecto de formación, generan en las personas significados con respecto a sus contenidos de vida, de la sociedad, su desarrollo de identidad y autonomía; en el cual convergen múltiples elementos que permiten conocer y comprender: 1) el tipo de interacción que se genera en los principales actores de la educación; 2) prácticas educativas que realiza el profesorado y las instituciones para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes; 3) experiencias de las y los estudiantes con respecto a los contenidos impartidos; 4) facilitadores y barreras que se generan en las interacciones entre la población docente, población con discapacidad y compañeros pares en aula de clases.

Partir de este enfoque, no solo permite reconocer la importancia que tiene la educación para las personas con discapacidad y el desarrollar contextos inclusivos, también permite identificar los aspectos que favorecen el aprendizaje de esta población -conocidos como facilitadores- o los que inhiben el aprendizaje -denominados como barreras-; elementos que pueden ser cruciales para su trayectoria y formación académica. Si bien, la teoría y la práctica de la inclusión vislumbran aspectos que inciden en el proceso de aprendizaje de las personas con discapacidad, uno de ellos, está estrechamente relacionado con lo que el profesorado cree, puede y está dispuesto a hacer (Calvo, 2015).

Por tanto, el modelo propuesto por Zayas (2010) será guía para representar aquellas relaciones que se generan entre los actores y elementos que han tenido significado en la trayectoria de las personas con discapacidad en la educación superior, partiendo de la idea de la universidad como una institución que persigue una formación para el desarrollo personal y social de los sujetos con base a sus

experiencias, las cuales se constituyen por contenidos, interacciones, prácticas y características particulares. Por ello, es nuestra intención situar aquellos elementos fundamentales para promover experiencias positivas en estudiantes con discapacidad en la educación superior, los que se segregan en tres componentes: facilitadores; detección y caracterización de barreras para el aprendizaje e innovaciones educativas para propiciar contextos inclusivos (Véase figura 4).



Figura 4. Experiencias formativas del estudianto con discapacidad en la inclusión educativa, con base al modelo de Zayas (2010).

Si bien, algunas barreras se pueden identificar en contextos que no están dentro de la universidad o el aula, es necesario conocerlas para determinar a quién corresponde su eliminación. Al considerar el aprendizaje y la participación como centro de la inclusión educativa, el aula es el contexto por el cual partimos ya que es donde se generan las mayores interacciones, comunicación entre actores educativos y, procesos de aprendizaje y evaluación. Posteriormente se encuentra

la la organización de las universidades, ya que es el contexto donde se desarrollan los procesos que favorecen el aprendizaje, como medidas y acciones de mejora. Finalmente, está el contexto social, donde surgen las políticas y legislación en pro de la discapacidad e inclusión.

2.2.1 Inclusión educativa de personas con discapacidad en la educación superior

La escuela inclusiva busca responder a las necesidades de todas las personas, no solo brindar acceso a las personas con discapacidad a contextos educativos comunes, sino potenciar y transformar los recursos para la mejora del aprendizaje y participación (Ainscow y Booth, 2000). Por tanto, “la escuela inclusiva se construye gracias a la colaboración de la comunidad educativa, profesionales de la educación, alumnado, familia e instituciones sociales” (Olivares, 2019, p. 17).

La apuesta por una escuela que dé respuesta a la diversidad supone un diseño que debe adaptarse a toda la población. Olivares (2019), refiere que el “propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad” (Olivares, 2019, p.17). En este marco, las fortalezas de cada actor educativo se potencializan.

Ainscow y Miles (2009) mencionan que la inclusión implica que aquellos grupos que estadísticamente tienen mayores dificultades para transitar la educación superior sean parte de un seguimiento cuidadoso y cuando sea necesario se adopten medidas para facilitar su presencia, aprendizaje y participación.

Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas y Pedrals (2009) refieren que una universidad realmente inclusiva sobre la base de la discapacidad debe registrar los siguientes puntos:

- *Aspectos de las universidades inclusivas:* contar con políticas que promuevan la presencia de personas con discapacidad, políticas que permitan la revisión y redefinición de la normativa; programas y medidas que aseguren el acceso a la información; y protocolos para identificar a personas con discapacidad desde el ingreso.

- *Aspectos relativos al profesorado:* orientación y asesoría permanente respecto a las adecuaciones metodológicas, curriculares y de evaluación requeridas para dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad; y programas de capacitación en herramientas tecnológicas.
- *Aspectos relativos a la infraestructura:* accesibilidad a servicios y apoyos tecnológicos; accesos básicos, aulas, biblioteca, laboratorios, auditorios, baños, entre otros.
- *Aspectos relativos a la comunidad con discapacidad:* consiste en apoyos a estudiantes de tipo psicoeducativos, psicológicos, médicos, asesorías en el uso de las tecnologías de la información, intérpretes, materiales, entre otros.

Por su parte, Ainscow, Booth y Dyson (2006) reconocen que el desarrollo de instituciones de educación superior en el marco de la inclusión exige una serie de actuaciones en tres dimensiones, que se describen a continuación:

- *Creación de culturas inclusivas:* promover una comunidad escolar con actitudes y valores relacionados con la diversidad como guía para la toma de decisiones.
- *Elaboración de políticas inclusivas:* transformación de la institución a nivel organizativo y curricular. La inclusión como eje transversal de la cultura institucional, la misión y los planes estratégicos.
- *Desarrollo de buenas prácticas:* esta dimensión hace referencia a aspectos que se deben considerar para asegurar que las actividades escolares favorezcan el aprendizaje de todas y todos, dentro de los que destacan:
 - a) Eliminar barreras para el aprendizaje: requiere suprimir o minimizar obstáculos que perpetúan la exclusión o segregación de las personas con discapacidad, y con ello, dificultan la igualdad de oportunidades en cualquiera de las actividades o experiencias educativas.
 - b) Apoyos necesarios: recursos y estrategias que faciliten -a todas las personas- acceder a los recursos y espacios en los que se desarrolle el aprendizaje.

- c) Aplicación de los principios del diseño universal del aprendizaje: proporcionar a cada estudiante lo que necesita para aprender.

En lo antes expuesto se observa que la inclusión educativa se centra principalmente en la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje. Proceso que supone analizar y evaluar las necesidades, con la finalidad de planificar mejoras en la cultura, políticas educativas y prácticas escolares.

Mejorar la calidad de la educación y asegurar espacios que den respuesta a las necesidades, requiere que las universidades reflexionen y trabajen en colaboración con sus actores para el desarrollo de acciones y prácticas que ayuden a superar o minimizar barreras para el aprendizaje y la participación (Blanco, 1999). De esta manera se propiciará que las universidades se conviertan en contextos verdaderamente inclusivos.

2.2.2 Componentes para promover vivencias positivas en estudiantes con discapacidad

Una de las principales metas de la inclusión educativa, además de reconocer el valor de las personas con discapacidad, es identificar los aspectos que estando presentes favorecen el aprendizaje, así como aquellos elementos que lo impiden o lo inhiben (Muccio, 2012). En este sentido, el reto de las instituciones de educación superior se divide en dos grandes líneas: por un lado, detectar barreras para el aprendizaje con la finalidad de eliminar o minimizar; y por otro identificar facilitadores que estando presentes promuevan el aprendizaje.

2.2.2.1 Barreras para el aprendizaje.

El concepto de barreras para el aprendizaje hace referencia, en forma general, a las limitaciones que las y los estudiantes encuentran en los procesos de aprendizaje y participación. Se ha generado como un mecanismo de detección de prácticas y acciones educativas que generan segregación y exclusión en la población con discapacidad, ya que, como refieren Echeita y Sandoval (2002) y López (2011), sin este reconocimiento las barreras permanecerán.

Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (1999 citado en Booth y Ainscow, 2000) son el primer referente que caracterizó el concepto de barreras para el aprendizaje a partir de realizar una sustitución al término de necesidades educativas especiales por el de barreras para el aprendizaje, dado que necesidades educativas especiales determina a la discapacidad como la causa principal de las dificultades educativas que enfrenta esta población, en contraposición, barreras para el aprendizaje, son aquellas dificultades que surgen de la interacción entre el o la estudiante con sus contextos, las personas, las políticas, las prácticas, las culturas, circunstancias sociales y económicas; y que estando presentes limitan el aprendizaje. Por lo que este concepto, corresponde al enfoque de inclusión que hemos mencionado a lo largo de este trabajo (Booth y Ainscow, 2000).

Bajo esta visión, distintos autores han desarrollado el concepto; por su parte Echeita (2006), menciona que las barreras para el aprendizaje son “el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas, el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos” (Echeita, 2006, p. 112), por lo tanto, el contexto en el que interactúa la población con discapacidad puede convertirse en una fuente de desventaja (Echeita, 2002). López (2011) menciona que “las barreras son obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (López, 2011, p. 42).

Por su parte, De Asís (2005), destaca que el termino de barreras refieren “todo obstáculo que dificulte o impida, en condiciones de igualdad de oportunidades y de plena participación, el acceso de las personas a alguno/s de los ámbitos de la vida social” (De Asís, 2005, p. 51).

Cuando nos referimos a barreras para el aprendizaje, hacemos mención a aspectos concretos como el acceso a los edificios, la formación del profesorado, los recursos institucionales, las actitudes, entre otros. No obstante, estos indicadores no son barreras por sí solas, se convierten a partir de la interacción que se establece entre las condiciones que se desarrollan en las universidades y las características individuales de cada estudiante con discapacidad (Pérez-Castro, 2019).

Fuller, Healey, Bradley y Hall (2004) reconocen que las barreras a las que se enfrenta el estudiante con discapacidad en su formación académica se relaciona con cuatro aspectos, los que se mencionan a continuación: 1) procesos de aprendizaje; 2) evaluaciones por parte del profesorado; 3) acceso a la información; y por último, 4) actitudes del profesorado y comunidad universitaria, que en ocasiones presentan posturas poco inclusivas.

Al caracterizar el concepto de barreras para el aprendizaje la teoría vislumbra puntos de encuentro, por ejemplo, que estas surgen de la interacción que se genera entre la persona y su contexto. Actualmente, podemos encontrar una gran diversidad de clasificaciones, si bien, estas hacen agrupaciones con relación a los mismos aspectos. Por lo que, para fines de este trabajo tomaremos como guía la clasificación realizada por Covarrubias (2019), quien congregó las barreras en tres grandes grupos, siguiendo las dimensiones de la educación inclusiva propuestas por Booth y Ainscow (2015) (Véase figura 5), las que se definen a continuación:



Figura 5. Clasificación de barreras para el aprendizaje de Covarrubias (2019).

Las **barreras políticas** son definidas por Covarrubias (2019) como aquellos aspectos que interfieren con el cumplimiento de la normatividad y legislación que respaldan la inclusión de personas con discapacidad en las instituciones educativas. Engloba aspectos de orden superior como la organización del sistema, autoridades, personal administrativo, procesos de gestión y aspectos de profesionalización docente, dado que las instancias gubernamentales propician espacios de capacitación y actualización con respecto a la inclusión. Las barreras políticas pueden ser generadas por personas que intervienen directa o indirectamente con las y los estudiantes con discapacidad, en especial entre el personal directivo o personal administrativo.

Con respecto a las **barreras prácticas**, estas se agrupan en dos subcategorías, por una parte, las barreras prácticas de accesibilidad y por otra, las barreras prácticas de didáctica, se describen a continuación: Las barreras de accesibilidad son aquellos aspectos relacionados con la infraestructura y espacios de interacción del estudiante, que pueden obstaculizar o restringir el acceso y la participación del estudiante con discapacidad, estas barreras se generan principalmente, mediante acciones que realizan diversos actores, como el profesorado, directivos, administrativos o autoridades educativas; entre los principales contextos en los que se generan dichas barreras se identifica el aula y la institución. Este tipo de barreras se relacionan con la participación de las personas con discapacidad (Covarrubias, 2019, p.104). Por otro lado, “las barreras *didácticas* son aquellas que guardan estrecha relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Covarrubias, 2019, p.147), se presentan principalmente en el salón de clases, en el actuar de la comunidad docente o personal de apoyo, dado que dicha barrera guarda relación con indicadores relacionados a lo metodológico, evaluación, actividades grupales, organizaciones del grupo, trabajo colaborativo y la vinculación con las familias (Covarrubias, 2019, p.151) (véase tabla 6).

Tabla 6.
Indicadores de barreras para el aprendizaje de Covarrubias

Culturales	Políticas	Prácticas
<p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Apatía. -Rechazo. -Indiferencia. -Desinterés. -Discriminación. -Exclusión. -Sobreprotección. -Acoso. -Falta de comunicación entre actores. <p>Ideológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desconocimiento. -Ignorancia. -Etiquetación. -No reconocer lo que sí se puede hacer. -Bajas expectativas. -Paradigmas erróneos ante la diversidad. -Prejuicios. -Bajo significado y sentido de la educación. -Estereotipos ante la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de normativas que regulen la inclusión educativa. -Incumplimiento de la normatividad existente. -Contradicción entre los normativos/ambigüedades. -Creación de centros paralelos de atención. -Ausencia de un proyecto educativo del centro con visión inclusiva. -Organización incompleta en los centros de trabajo. -Rigidez en la administración educativa. -Liderazgo no compartido. -Organización del centro escolar y los procesos de gestión. -División del trabajo entre la escuela regular y los especialistas. -Ausencia de mecanismos de preparación y reprofesionalización docente. -Insuficiente acompañamiento técnico y académico a las y los docentes. -Asignación inequitativa de recursos. -Falta de políticas compensatorias. -Desvinculación entre los niveles de educación para la continuidad de la atención. -Insuficientes programas de becas de apoyo. -Desvinculación con el mundo empresarial para el empleo. 	<p>De accesibilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, elevadores, señalamientos, etc. -Transporte o acceso al centro insuficiente. -Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje. -Organización espacio temporal del aula. -Ausencia de recursos tecnológicos. <p>De didáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Falta metodología didáctica diversificada. -Ausencia de una enseñanza flexible. -Currículo no diversificado. -Desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar. -No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula. -No existe trabajo colaborativo entre iguales. -Hay desvinculación con especialistas o tutorías. -Hay desvinculación con padres y madres de familia. -Separación del alumnado en aulas especiales. -Priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo/adecuaciones curriculares. -Rigidez en las evaluaciones del aprendizaje.

Fuente: Elaborado por Covarrubias (2019, p.151).

Las barreras pueden generarse en diversos contextos o por diferentes actores que rodean a la comunidad con discapacidad, Covarrubias (2009) las congrega en dos dimensiones: transversales y específicas.

- Barreras transversales: se presentan en los diversos contextos en los que las personas con discapacidad interactúan o con los diversos actores educativos con quien se relaciona. Este tipo de barreras permiten conocer con qué actores y cómo generar acciones para minimizarlas o eliminarlas.
- Barreras específicas: son aquellas que se presentan en determinados contextos y son precisas las personas que las generan. Por tanto, la estrategia para la eliminación es más focalizada.

Identificar las dimensión de las barreras para el aprendizaje permitirá una efectiva planeación para aminorarlas o eliminarlas, dado que no es lo mismo incidir en un determinado entorno o en un actor específico a intervenir en diferentes contextos con diversos actores (Véase figura 6). La identificación de barreras para el aprendizaje requiere un diagnóstico desde la voz de los actores implicados en el proceso, “en donde se puedan clarificar qué tipo de barrera son –culturales, políticas o practicas–, en qué contextos se están presentando –aula, escuela, familia, comunidad–, qué actores las están generando y si son de carácter transversal o especifica.” (Covarrubias, 2009, p.150)

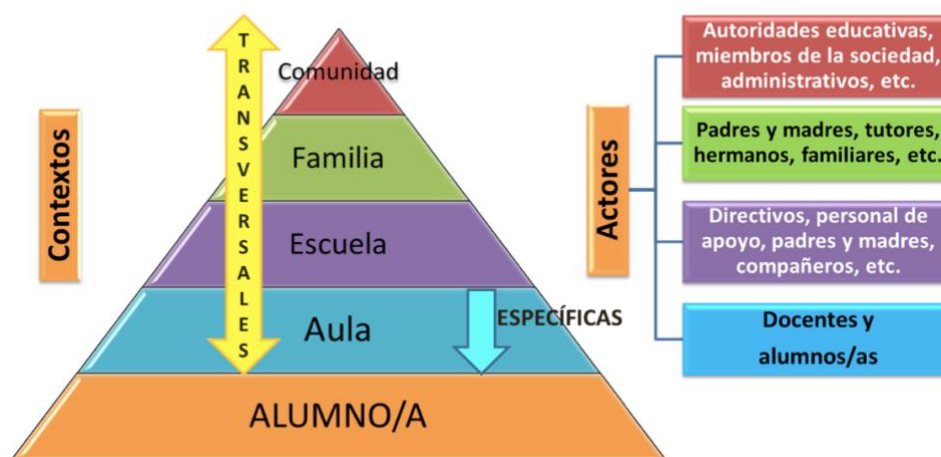


Figura 6. Contextos donde se presentan las barreras para el aprendizaje y la participación en Covarrubias, 2019, p.148

2.2.2.2 Facilitadores para el aprendizaje.

Las escuelas deben conocer las barreras que generan la exclusión en las aulas, así como los facilitadores que reorientan la inclusión y la discapacidad en las

instituciones. En la literatura de inclusión educativa, no suelen encontrarse definiciones precisas o clasificaciones con respecto al concepto de facilitadores en comparación a los conceptos que centran sus atención al tema de barreras para el aprendizaje; al respecto, Wray (2011) menciona que actualmente se desconoce si lo anterior es causado por una mayor presencia de experiencias negativas en la formación del estudianto con discapacidad o si esta línea de investigación es poco explorada.

Por su parte, Bilboa (2010) conceptualiza los facilitadores como aquellos elementos que estando presentes, mejoran la igualdad de condiciones de las personas con discapacidad; de los que destaca: 1) utilizar los recursos que se encuentran en el contexto universitario (infraestructuras accesibles, áreas dirigidas a la inclusión y discapacidad, personal de apoyo especializado, profesorado capacitado, recursos para la diversificación de la información y materiales especializados); 2) actitudes de aceptación y respeto hacia la inclusión y la discapacidad; 3) participación de la población con discapacidad en las decisiones de sus vidas; y 4) considerar el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad como un estándar de calidad educativa.

Al respecto, López (2011) refiere que son “aquellos elementos del contexto educativo que facilitan a que el alumnado esté incluido social y educativamente en las aulas” (López, 2011, p. 42). Por su parte, Mella, Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera (2014) mencionan que el término de facilitadores se relaciona con aquellos elementos que estando presentes mejoran el desempeño de las instituciones educativas y propician una reducción de barreras para el aprendizaje a las que se enfrentan las personas con discapacidad en su trayectoria formativa. Asimismo, Pérez-Castro (2019) caracteriza el término de facilitadores como aquellos elementos que favorecen el aprendizaje y la participación del estudianto con discapacidad, algunos ejemplos de ello son, la implementación de programas dirigidos a la atención de personas con discapacidad, ajustes pertinentes en las institucionales para favorecer la inclusión, creación y redefinición de la normatividad, distribución de los recursos y la ampliación de oportunidades educativas.

2.2.2.3 Innovación para la inclusión.

La inclusión de personas con discapacidad conlleva prácticas y políticas diseñadas para la eliminación de barreras y facilitar las experiencias de aprendizaje, por lo que es necesario trasladar la atención de la discapacidad al contexto ya que la inclusión depende de la capacidad de las instituciones y la comunidad universitaria para responder a las necesidades de esta población. Capacidad que debe reflejarse en las actitudes, prácticas educativas, recursos para la diversificación de contenidos y materiales disponibles (Durán & Giné, 2017).

Los procesos de innovación educativa están cada vez más presentes para responder a la búsqueda de una educación en igualdad de oportunidades transformando prácticas escolares tradicionales, particularmente las que se desarrollan en el aula de clases donde el profesorado y la población estudiantil contribuyen para propiciar mejoras en la inserción de personas con discapacidad.

Una innovación en términos genéricos surge de modificar elementos, medidas o protocolos ya existentes o de crear nuevos para mejorar o solucionar problemas en las instituciones. Las y los autores han definido la innovación educativa desde diversos enfoques, hay quienes definen este proceso como una acción o un conjunto de acciones con la finalidad de mejorar prácticas, la eficacia y la calidad de la educación en la institución (Tejada, 2007).

Por su parte, Moreno (2000) centra su concepto de innovación en “la introducción de algo nuevo que produce mejora, pero se trata de avances en aspectos sustanciales del objeto de innovación, no de modificaciones superficiales o de simple adopción de novedades, por ello, no cualquier cambio constituye una innovación” (Moreno, 2000, p.1).

Otros autores, como Cañal (2002) centran su concepto de innovación en la idea de cambio mediante procesos:

Conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. (...) Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y

aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente –explícito u oculto– ideológico, cognitivo, ético y afectivo. (Cañal, 2002, p.11-12).

Siguiendo esta línea, González y Escudero (1987) reconocen a la innovación educativa como “una serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes” (González y Escudero, 1987, p.16).

Mientras que, Domingo (2013) concibe la innovación como el medio para propiciar una sociedad más justa y disminuir las desigualdades en el aprendizaje. Siguiendo esta idea, Robinson (2015) destaca que los procesos de innovación tienen en común la intención de deshacer hábitos que dificultan el aprendizaje de la comunidad estudiantil.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que el término de innovación educativa es diverso, pero a su vez existen puntos de encuentro como ser un proceso que intenta producir cambios o transformaciones en las instituciones, que necesita de la colaboración del profesorado, el alumnado y la comunidad escolar. Para que las innovaciones sean exitosas y se conviertan en realidades, es fundamental precisar las características de estos procesos, los elementos curriculares, el modelo de cambio y el nivel de cambio buscado.

Con respecto al *nivel de cambio*, este puede ser complejo dependiendo de la duración del proceso, el número de personas implicadas y el tipo de cambio perseguido. Según De la Torre (1997), se pueden establecer seis niveles de dificultad en las innovaciones, mismos que enlistamos del más sencillo al más complejo: 1) restructuración de elementos materiales; 2) generación de nuevos conocimientos; 3) desarrollo de nuevas habilidades o destrezas; 4) cambio en las actitudes y valores; 5) cambio permanente en el comportamiento individual; y 6) cambio permanente en el comportamiento de un grupo numeroso.

Con respecto al tipo de innovación, Sixten (1974) las clasifica en tres grandes grupos: 1) Innovación en la estructura de la institución; 2) Innovación en los objetivos y los contenidos de la enseñanza (modificaciones en sus programas y horarios); 3)

Innovaciones educativas en los métodos didácticos (modificaciones en las metodologías, modelos didácticos y procedimientos educativos).

Por su parte, De la Torre (1997) clasifica las innovaciones basándose en *elementos o componentes*, la clasificación la mencionaremos a continuación:

- Innovaciones curriculares de carácter organizativo: centradas en la reorientación del aula o la escuela; coordinación de niveles, cursos o materias; adquisición de recurso humano o material.
- Innovaciones fundamentales o axiológicas: introducen cambio en los roles y relaciones entre el profesorado y la población estudiantil, mediante nuevos elementos o contenidos.
- Innovación de carácter estratégico: centradas en el ámbito de la educación ya que produce variaciones en los contenidos curriculares, cambios en la metodología, estrategias del profesorado o por parte de la población estudiantil.

Estos procesos como configuración de mejora, requieren cumplir con ciertas condiciones para ser considerados innovaciones y no experiencias exitosas que no trascienden del aula, por lo que es necesario establecer criterios y fases, ya que estas permiten identificar y guiar dichos procesos. Para el desarrollo de este trabajo se considera el Modelo de Innovación Educativa propuesto por Ortega et al. (2007), mismo que se describe a continuación:

1. Comprensión del proceso de innovar: una vez tomada la decisión de innovar se requiere de información, datos sobre la situación actual e información del contexto. Las acciones fundamentales son: identificar a todos los participantes que se ven afectados por tal problemática, definir el rol que deberá desempeñar cada actor educativo, así como describir cualitativamente el cambio que se espera ocurra.
2. Análisis de la información: en este análisis surgirán las fortalezas y debilidades de la situación. En esta fase se profundiza en el conocimiento de la situación y las relaciones que revela el análisis.
3. Establecimiento de prioridades: mediante un análisis de la información se alcanza una visión con mayor precisión de la situación, y con ello, se

obtiene una redefinición de los problemas. En esta redefinición es importante identificar aspectos prioritarios, seguido de realizar una ponderación de cada uno de ellos, según las posibilidades de solución.

4. Visualización de la situación: generar una descripción basada en datos de la situación que se vive en las instituciones brinda una oportunidad de visualizar soluciones; definir indicadores e instrumentos en esta etapa servirá para medir dichas soluciones, mientras que establecer prioridades y metas conducirán a lograr la innovación.
5. Definición de estrategias: en esta fase se debe establecer cómo se conseguirá que la innovación se realice y los aspectos a considerar, una estrategia adecuada, adaptable y capaz de evolucionar con el tiempo desde una perspectiva integral, sistémica, valiosa y ética.
6. Instrumentación del plan: conjunto de acciones encaminadas a establecer la planeación de contingencias, entre los que destacan lineamientos, objetivos, instrumentos y estrategias que generan un papel fundamental si se quiere lograr resultados comprobables.
7. Evaluación: aquellos medios o recursos que permiten valorar si una innovación ha producido cambios desde los más visibles hasta los más complejos. Esta fase acompaña al proceso de innovación de manera permanente, mediante el monitoreo de indicadores, con la finalidad de observar tendencias y su evolución. En los resultados de estas evaluaciones se pueden identificar patrones y dar seguimiento mediante bitácoras que resulten útiles para conocer las experiencias generadas.
8. Gestión de cambio: este proceso culmina cuando la innovación se convierte en la nueva normalidad de la institución.

Dentro del modelo propuesto por Ortega et al. (2006, pp. 156-158), se formulan doce criterios para caracterizar una innovación, los cuales pueden variar según el tipo y nivel de innovación, véase a continuación la tabla 7.

Tabla 7.
Criterios de innovación educativa

Criterio	Descripción
Novedad	Una innovación introduce algo nuevo en una situación dada, algo nuevo que propicia una mejora con respecto a una situación bien definida. La innovación es una creación relativa a un contexto, a una situación con una tradición y unos hábitos. La innovación generalmente tiene precedentes que se aprovechan como palanca para transformar la situación dada (Ortega et al., 2006, p. 156).
Intencionalidad	La innovación tiene un carácter intencional, es un cambio que deliberadamente se propone lograr una mejora. Una intención congruente con el marco institucional. Los cambios que ocurren sin una intención y una planeación explícitas no se pueden considerar como innovaciones. En este sentido, la planeación ha de considerarse también como un proceso constante, e irse modificando en función de la dinámica que acontece en la práctica (Ortega et al., 2006, p. 156).
Interiorización	La innovación implica una aceptación y apropiación del cambio por parte de las personas que han de llevarlo a cabo. Como punto de partida, es necesario un acuerdo entre los responsables de la innovación en cuanto a los objetivos que se persiguen. La mejora que representa la innovación ha de responder a los intereses de todos los involucrados para que su impacto sea significativo y los cambios que produzca tengan cierta permanencia. La apropiación será mayor en la medida en que la participación se reconozca como valiosa (Ortega et al., 2006, p. 156).
Creatividad	Considera explícitamente el surgimiento de iniciativas y la disposición para identificar y definir problemas resolubles en todo el proceso. La creatividad se refleja en la capacidad para identificar mejoras, fijar metas y diseñar estrategias que aprovechen los recursos disponibles para lograrlas. El carácter complejo de las innovaciones educativas hace que, en ocasiones, en la realización de un proyecto de innovación surjan, en la práctica, innovaciones distintas dependiendo de las particularidades del contexto, que constituye un escenario único (Ortega et al., 2006, p. 156).
Sistematización	La innovación es una acción planeada y sistemática que involucra procesos de evaluación y reflexión crítica acerca de la práctica y la innovación misma. La sistematización del proceso de innovación permite generar información contextualizada que sirve de base para la toma de decisiones fundamentadas. A pesar de que no es posible replicar las innovaciones sin modificarlas porque cada escenario es irrepetible, hay que aprovechar, sin desnaturalizar las experiencias, los aprendizajes que dejan. Una sistematización bien articulada con respecto a marcos explícitos brinda la oportunidad de generar teoría acerca de la práctica y mantener actualizada la información sobre las innovaciones (Ortega et al., 2006, p. 156).

Continúa...

Continúa...

Criterio	Descripción
Profundidad	La innovación genera cambios en las concepciones, las actitudes y las prácticas educativas. La innovación implica una auténtica transformación. Una ruptura de los equilibrios aceptados en las estructuras, que constituyen el funcionamiento rutinario, la situación que se quiere cambiar. Cuando no se altera este funcionamiento rutinario, sólo se puede hablar de ajustes, no de innovación. La innovación no sólo produce cambios profundos en las instituciones, sus procedimientos y sus materiales, también transforma a los actores educativos, sean éstos personas o sujetos colectivos (Ortega et al., 2006, p. 157).
Pertinencia	La innovación es pertinente al contexto socioeducativo. El contexto se reconoce como uno de los factores más importantes en el éxito de las innovaciones, por lo que se deben tomar en cuenta sus características, haciendo de la innovación una solución a una problemática bien definida (Ortega et al., 2006, p. 157).
Orientada a los resultados	La innovación no es un fin en sí misma, sino un medio para lograr mejor los fines de la educación. Los resultados de un sistema educativo son diversos, pero se pueden destacar la formación, la generación de conocimiento y la vinculación con la sociedad (Ortega et al., 2006, p. 157).
Permanencia	Se ha mantenido durante el tiempo necesario para convertirse en la nueva normalidad. La complejidad de la innovación implica cambios en distintos niveles que requieren de tiempos diversos para que ocurran y se consoliden (Ortega et al., 2006, p. 157).
Anticipación	En una innovación educativa se vislumbra claramente cuáles son las características de la situación que se quiere lograr. Sin embargo, hay que considerar que las innovaciones educativas, como resultado de un proceso interactivo en el que pueden surgir imprevistos, suelen seguir caminos diferentes en la práctica (Ortega et al., 2006, p. 157).
Cultura	La innovación produce cambios tanto en las concepciones como en la práctica. Estos cambios contribuyen a formar una actitud abierta a nuevos cambios, una actitud que no permita que la misma innovación se vuelva rígida. Otras características importantes de esta cultura son la colaboración, como individuos y como parte de distintas redes, y la capacidad de administrar los conflictos que inevitablemente surgen en los procesos de innovación (Ortega et al., 2006, p. 158).

Diversidad de agentes

La diversidad de los agentes que participan en la red responsable de la innovación permite la articulación de los esfuerzos en las diversas dimensiones que atañen a la innovación. La colaboración de agentes diversos en la red responsable es compleja y tiene que resolver los conflictos que surgen por el contraste de perspectivas distintas, pero también potencia la capacidad de la red para enfrentar problemas multidimensionales que no se pueden reducir a las perspectivas particulares de los individuos (Ortega et al., 2006, p. 158).

Fuente: Elaboración a partir de los criterios de innovación propuestos por Ortega et al., (2006 p. 9-11).

En definitiva, existe la posibilidad de generar cambios en la inclusión de personas con discapacidad con la rigurosidad y sistematización que no se observa en las prácticas que se implementan actualmente en la educación superior en México, mediante procesos de innovación educativa que den cuenta de la realidad de las instituciones y de las necesidades de todas y todos. Sin embargo, la innovación no debería proyectarse como un fin, sino como un medio para fomentar experiencias positivas en las personas con discapacidad, de toda la comunidad escolar, así como generar contextos inclusivos libres de barreras para el aprendizaje.

Por lo que, el presente trabajo, en un primer momento se enfoca en una de las principales deficiencias que enfrenta actualmente el sistema educativo, que es identificar y delimitar las barreras y facilitadores para el aprendizaje (Márquez y González, 2017), con la finalidad de establecer un punto de partida para generar estrategias que apoyen el aprendizaje de las personas con discapacidad y con ello comenzar a propiciar una inclusión educativa en la Universidad de Sonora.

Capítulo 3

Metodología de la investigación

En el presente capítulo se describe cada una de las fases y procedimientos que se desarrollaron para el diagnóstico con la pretensión de obtener respuesta a cada uno de los objetivos y cuestionamientos expuestos en el primer capítulo. Cabe señalar que el propósito de este es no se restringe únicamente a proporcionar información confiable acerca de la situación o problemática en la que se desenvuelven las personas con discapacidad, también busca recuperar elementos que sustenten la elaboración de medidas que permitan mejorar las necesidades detectadas en este proceso.

3.1 Métodos para la detección de necesidades

Con la intención de adentrarnos en la inclusión del estudiantado con discapacidad a la Universidad de Sonora, se diseñó un marco metodológico fundamentado en un enfoque descriptivo de métodos mixtos ya que este enfoque busca estudiar la realidad en el contexto, así como interpretar los fenómenos de acuerdo con la experiencia de las personas implicadas (Creswell, 2009). Tomando en cuenta estas características y los fines que persigue el presente trabajo se integra la metodología cuantitativa y cualitativa con el propósito de lograr una mayor comprensión del objeto de estudio.

Los métodos mixtos se caracterizan por: multiplicidad de teorías, supuestos e ideas; multiplicidad de paradigmas; aproximaciones interactivas y dinámicas; tendencia al equilibrio entre perspectivas; enfoque que parte de un conjunto de diseños; y procesos analíticos (Creswell, 2013; Tashakkori y Teddlie, 2008; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008), mismos que se realizan de acuerdo con las necesidades.

El diseño utilizado es mixto secuencial explicativo, consiste en la recopilación de diversos tipos de datos en los que cada etapa fortalece la anterior, el orden es cuantitativo seguido del cualitativo, el énfasis es explicar e interpretar relaciones (Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado, 2003; Creswell, 2009). La razón para usar datos cuantitativos y cualitativos es lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, dado que es un método que puede servir a un propósito más transformador en especial para los grupos marginados, minorías étnicas, personas con discapacidades, entre otros (Creswell, 2009).

3.2 Sujetos de análisis en el marco de la Universidad de Sonora

La Universidad de Sonora (UNISON) es la principal Institución de Educación Superior autónoma y de servicio público del Estado. Cuenta con tres Unidades Regionales: Centro, Norte y Sur; las que se segregan en seis campus: Caborca, Cajeme, Hermosillo, Navojoa, Nogales y Santa Ana. Se constituye por una población de 2,249 docentes y 28,371 estudiantes.

Según estadísticas de la UNISON (2019) el campus Hermosillo cuenta con la mayor concentración de población estudiantil, la matrícula total es 26,238 estudiantes en el periodo 2019-2. También cuenta con el mayor número de estudiantes con discapacidad en el Estado de Sonora (ANUIES, 2019). Dicho campus se organiza en seis Divisiones: Ciencias biológicas y de la salud, Ciencias económicas administrativas, Ciencias exactas y naturales, Ciencias sociales, Humanidades y bellas artes, e Ingeniería; que en total ofertan 55 carreras.

Para este trabajo, se ha considerado al profesorado que imparte clases en la División de Ciencias Sociales y al estudiando con discapacidad del campus Hermosillo. Con respecto a la comunidad docente que imparte clases en la División de Ciencias sociales, los datos registran a una población de 405 docentes, de los cuales 222 cuentan con una contratación de Maestro de Asignatura, 162 con una contratación de Tiempo Completo, 16 de Técnico Académico y 2 con una contratación de Medio Tiempo. A la vez, se registra una población de 293 estudiantes con discapacidad (ANUIES, 2019).

3.3 Fases 1: Método Cuantitativo

3.3.1 Muestra

La población se seleccionó mediante muestreo no probabilístico por conveniencia; la elección de los participantes no estaba sujeta a la probabilidad, sino de las características (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008). El criterio de inclusión consistió en haber impartido clases en la División de Ciencias Sociales, de la Universidad de Sonora, Campus Hermosillo, en el semestre 2020-2. Después del proceso de contacto dados los criterios de inclusión, la muestra se conformó por 60 docentes, de los cuales 36 eran mujeres y 24 hombres (Véase tabla 8).

Tabla 8.

Descripción de participantes: docentes

Licenciatura	Mujeres	Hombres	Cantidad
Admón. Pública	2	0	2
Ciencias de la Comunicación	6	6	12
Derecho	5	3	9
Educación	2	5	7
Historia	2	3	5
Psicología	17	5	21
Trabajo social	2	0	2
Sociología	0	2	2
Total	36	24	60

Fuente: Elaboración propia

3.3.2 Instrumento: Escala Cuestiones sobre Universidades y Discapacidad.

Con el objetivo de alcanzar una información más amplia acerca de la percepción de la comunidad docente con respecto a los componentes educativos (contenidos, prácticas, sujetos, relaciones, contextos) que Zayas (2010) destaca en su modelo, se utilizó la Escala Cuestiones sobre Universidades y Discapacidad (CUNIDIS) (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2013). Dicho instrumento consta de 40 reactivos (véase anexo 4) y se conforma por cuatro secciones que exploran aspectos relacionados con: los deberes del profesorado en el aula de clases; las acciones que el profesorado realiza en la realidad del aula de clases; la accesibilidad a contenidos; la sensibilidad del contexto universitario. Asimismo, se realizan mediciones con respecto a las características de los participantes:

sociodemográficas (edad, sexo y estado civil), de formación (estudios de posgrado, División de adscripción y años de experiencia) y capacitación (con respecto al tema de discapacidad).

El instrumento presenta una fiabilidad interna por consistencia de un α de Cronbach de 0.921 (Rodríguez-martín y Álvarez-arregui, 2014), y con respecto a las cuatro escalas unifactoriales que lo componen: 1) adaptaciones en las asignaturas ($\alpha= 0.898$); 2) acción docente ($\alpha= 0.931$); 3) accesibilidad ($\alpha= 0.877$); y 4) comunidad universitaria ($\alpha= 0.805$). Estos datos se corroboraron con el método de las dos mitades y la fórmula de corrección de Spearman-Brown ($r=0.89$).

3.3.3 Procedimiento de levantamiento de datos y análisis de la información.

El cuestionario se aplicó mediante la plataforma de Microsoft Forms dadas las condiciones de Covid-19 en el momento del levantamiento de datos, lo que permitió mayor alcance en la población docente ya que esta modalidad brinda la posibilidad de responder la escala a cualquier hora y en cualquier espacio. La invitación se realizó mediante correo electrónico institucional.

3.3.4. Procesamiento de información.

Una vez concluida la labor de campo, el proceso para ordenar la información comenzó con la captura de los datos en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 8.4.3. En un primer momento se realizó la codificación, tabulación y el tratamiento estadístico, posteriormente se agruparon variables para conformar categorías, las cuales se crearon con base en las subdimensiones que establece la escala: deberes del profesorado, acciones del profesorado, accesibilidad a contenidos y sensibilidad universitaria.

Para conocer la muestra y las respuestas obtenidas, se trabajó mediante el análisis cuantitativo de estadística descriptiva, se utilizaron medidas de tendencia central como la moda que permite conocer las respuestas de mayor frecuencia y la media que proporciona el promedio aritmético para cada área.

Para el análisis de las correlaciones, se utilizó el Coeficiente de correlación de Spearman (medida estadística utilizada en pruebas no paramétricas), con la

finalidad de cuantificar el grado de asociación entre dimensiones. Sus valores están comprendidos entre -1 (correlación negativa perfecta) a 1 (correlación positiva perfecta) y los valores próximos a cero indican que no hay asociación lineal, puede que exista otro tipo de correlación, pero no lineal (Marínez, Tuya, Martínez, Pérez y Cánovas, 2009).

3.4 Fase 2: Método Cualitativo

3.4.1 Entrevista en profundidad dirigida a la comunidad docente: participantes

Los participantes se seleccionaron por medio de un diseño tipo propositivo, que permite la selección por características específicas (Mendieta, 2015). Los *criterios de inclusión* considerados eran haber impartido clases en la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora, Campus Hermosillo en el semestre 2020-2. y haber impartido clases a estudiantes en situación de discapacidad en los últimos 2 años.

La muestra se conformó por 7 docentes que imparten clase en la División de Ciencias Sociales, en las licenciaturas de Educación, Psicología y Ciencias de la Comunicación (véase tabla 9).

Tabla 9.

Descripción de participantes – docentes

Docente	Sexo	Licenciaturas que imparte clases
D1	Mujer	Educación y Nuevas Tecnologías
D2	Mujer	Educación
D3	Mujer	Educación y Enseñanza del inglés
D4	Mujer	Psicología
D5	Mujer	Psicología
D6	Mujer	Comunicación
D7	Mujer	Educación

Fuente: Elaboración propia

3.4.2 Entrevista en profundidad dirigida a la comunidad estudiantil con discapacidad: participantes.

Los participantes se seleccionaron mediante un muestreo en cadena o “bola de nieve” en el que un informante nos lleva a otro (Mendieta, 2015). Los *criterios de inclusión* considerados eran estar en el padrón de estudiantes en situación de discapacidad y estar inscritos en el semestre 2020-2 en la Universidad de Sonora, Campus Hermosillo.

Después del proceso de contacto por medio de los criterios de inclusión, la muestra de estudiantes se conformó por 7 alumnos de los cuales 2 son mujeres y 5 hombres; los participantes presentan discapacidad de tipo visual, motriz, cognitiva y auditiva (Véase Tabla 10).

Tabla 10.

Descripción de participantes – estudiantes con discapacidad

Estudiante	Sexo	Edad	Discapacidad	Licenciatura	Semestre
E1	Mujer	25	Visual	Psicología	V
E2	Hombre	25	Visual	Psicología	IX
E3	Hombre	30	Motriz	Literaturas Hispánicas	IX
E4	Hombre	26	Motriz	Psicología	VI
E5	Hombre	28	Motriz	Cultura física y deporte	V
E6	Hombre	30	Cognitiva	Psicología	I
E7	Mujer	24	Auditiva	Artes plásticas	III

Fuente: Elaboración propia

3.4.3 Instrumentos y recolección de datos.

Con el fin de vincular técnicas de recolección con los objetivos, se elaboraron dos guías de entrevista, una dirigida al profesorado y otra al estudiando con discapacidad (véanse anexos 5 y 6), con la intención de recolectar experiencias en el proceso de inclusión de las y los estudiantes con discapacidad. La entrevista en profundidad consiste en encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, su finalidad es recolectar información sobre una problemática determinada, hechos concretos o subjetivos (Buendía, Colás y Hernández, 1998); por tanto, no se pretende contrastar creencias, sino reconstruir el significado del problema de estudio a partir de las experiencias de los informantes.

Se trabajó con esta técnica con la intención de conocer el fenómeno desde el punto de vista de los principales actores implicados en el proceso de aprendizaje e inclusión educativa. La entrevista permite caracterizar experiencias propias con respecto al fenómeno de interés, interpretar respuestas, así como ratificar de inmediato las declaraciones que se hacen, a diferencia de otras técnicas de obtención de datos (Vain, 2012).

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 40 minutos cada una y se efectuaron mediante la plataforma Microsoft Teams. El registro se realizó por medio de esta plataforma a través de grabaciones de audio y/o video -con previo consentimiento por parte de los actores-, mismas que fueron transcritas y analizadas posteriormente en el programa de análisis de datos ATLAS Ti.

3.4.4 Sistematización, análisis, interpretación y comprensión de datos.

Analizar datos cualitativos es un proceso que tiene como prioridad dar sentido a un conjunto de información con la finalidad que resulte manejable y en correspondencia a los objetivos del presente trabajo. Por tanto, el proceso es flexible, dinámico y reiterativo, busca el significado de aquello que los participantes perciben (Rodríguez y Valldeoriola, 2010).

Woods (1998) destaca la importancia de agrupar la información en códigos, categorías y familias, con la finalidad de lograr un análisis más específico y objetivo con respecto al fenómeno. Por lo que, para fines de este trabajo se considera pertinente seguir su lógica de operación, que se describe a continuación:

1. Clasificar y categorizar los datos.
2. Identificar conceptos que permitan interpretar la información.
3. Recurrir a la teoría para sustentar las interpretaciones en el análisis de los datos.

Una vez concluida la recolección de la información, el proceso para ordenar la misma comenzó con la transcripción de las entrevistas, en un segundo momento, se organizó la información y se inició la primera lectura. Se seleccionaron citas del documento y a cada una de estas se le asignaron códigos que identificaran lo seleccionado con la finalidad de reducir y organizar lo más posible la cantidad de

datos obtenidos. Posteriormente se agruparon en categorías, en el caso de este trabajo las categorías eran preestablecidas, basadas en la propuesta de Covarrubias (2016), mismas que podemos sintetizar en los siguientes términos: *Barreras para el aprendizaje y Facilitadores para el aprendizaje* (Véase tabla 11). En este proceso se recuperaron unidades (transcripciones de texto original) para respaldar cada una lo cual permitió la comprensión del fenómeno.

Tabla 11.
Categorías contenidas en la codificación

Categoría	Definición	Subcategorías
Barreras para el aprendizaje	Obstáculo que dificultan o limitan el aprendizaje y la participación en condiciones de equidad	Barreras Culturales: Determinan la manera de actuar de las personas que rodean a las personas con discapacidad; relacionadas con ideas, creencias, comportamientos e interacciones
		Barreras Política: Identifican aspectos con relación a la normatividad y legislación de las instituciones educativas, tanto del cumplimiento de estas como la necesidad de generar mecanismos que favorezcan la atención e inclusión de las y los estudiantes con discapacidad
Facilitadores para el aprendizaje	Aspectos que favorecen el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes con discapacidad.	Barreras Prácticas: Identifican aspectos relacionados con los elementos que pueden obstruir el acceso y la participación de las y los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje
		Actitudes de aceptación y respeto hacia las diferencias.
		Aprovechamiento óptimo de los recursos naturales que forman parte del contexto universitario (infraestructuras accesibles, centros de recursos, profesorado de apoyo especializado, recursos personales, materiales, y organizativos).
		Considerar la atención a la diversidad como estándar de calidad educativa (apoyo y asesoramiento especializado).
		La participación de los propios estudiantes con discapacidad en el proceso de aprendizaje educación.

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 4

Resultados

Con la finalidad de brindar un panorama de la inclusión educativa del estudianto con discapacidad en la Universidad de Sonora, así como de sus principales elementos, mismos que pueden obstaculizar o facilitar el aprendizaje, el siguiente apartado se organiza en función de cuatro fases (Véase figura 7).

La Fase 1, parte cuantitativa (F1): pretende brindar los resultados de la situación actual de la inclusión de personas con discapacidad a la Universidad desde la perspectiva del profesorado, mediante la Escala de Cuestiones sobre Universidades y Discapacidad (CUNIDIS). La Fase 2, parte cualitativa (F2): pretende conocer las barreras y facilitadores para el aprendizaje que percibe el profesorado y el estudianto con discapacidad, a través de entrevistas en profundidad. Los resultados se segregan en dos etapas: la primera relacionada con el análisis de las experiencias reportadas por las docentes, seguida de las experiencias referidas por las y los estudiantes con discapacidad.

La Fase 3, complementariedad (F3): tiene el objetivo de presentar la complementariedad de la información obtenida a través de los resultados perteneciente a la fase cuantitativa y cualitativa, datos que retratan desde perspectivas específicas el mismo objeto de investigación. La Fase 4, establecimiento de prioridades (F4): marca los principales aspectos a ser atendidos en la Universidad de Sonora para mejorar la inclusión de las y los estudiantes con discapacidad, por orden de importancia.

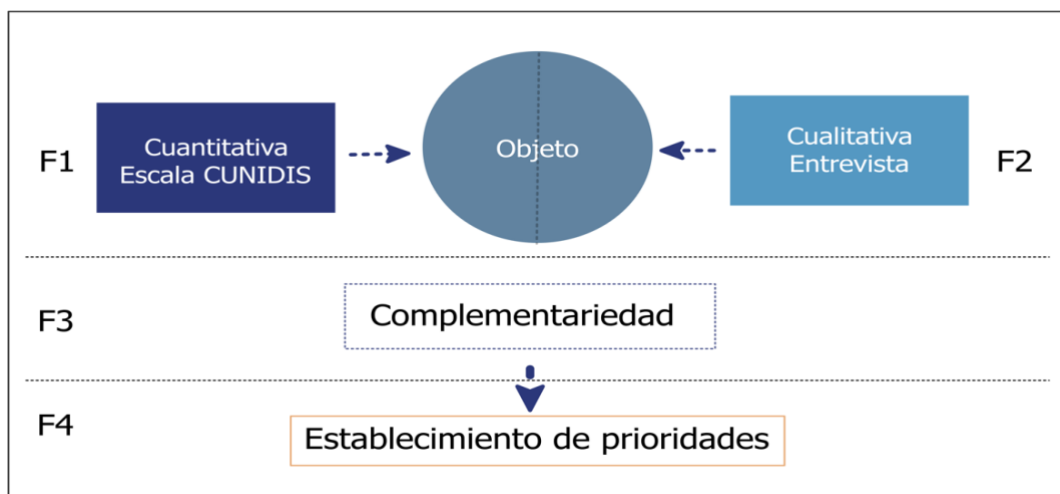


Figura 7. Representación de organización de resultados.

4.1 Fase 1: Escala de Cuestiones sobre Universidades y Discapacidad (CUNIDIS)

Con el propósito de conocer la situación actual de la inclusión de personas con discapacidad a la Universidad desde la perspectiva del profesorado, esta fase se organiza siguiendo cinco dimensiones: 1) los deberes del profesorado ante la presencia de estudiantes con discapacidad, 2) la acción docente en la realidad del aula, 3) la accesibilidad, la sensibilización, y 4) relaciones que se tienen en el conjunto de la comunidad universitaria.

Con respecto a las características antecedentes de la muestra, el 70% refiere haber contado con estudiantes con discapacidad en el aula, por lo que se les cuestionó si habían recibido capacitación en el tema de inclusión y discapacidad. De este grupo, solo 40% ha recibido capacitaciones enfocadas a la discapacidad y, de estas solo el 24% las recibieron por parte de la UNISON. Mientras que del profesorado que no ha recibido estudiantes con discapacidad en el aula (30% restante); el 23% refiere haber tener capacitación, misma que fue recibida por cuenta propia en instituciones externas a la UNISON; mientras que el 78% nunca ha participado en algún programa similar a estos. Lo que demuestra que la mayoría del profesorado encuestado no cuenta con capacitación.

A continuación, se ofrecen los datos descriptivos más relevantes según las dimensiones evaluadas por la escala CUNIDIS: En la primera dimensión, se analizan los *deberes del profesorado respecto* a las adaptaciones en el aula de clases al atender estudiantes con discapacidad (véase tabla 12), con base en una escala tipo Likert de 5 puntos, de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. Entre los resultados más relevantes, se observa que el profesorado está totalmente de acuerdo que se deben ajustar las metodologías empleadas en clase (\bar{x} = 4.30), las actividades que se desarrollan (\bar{x} = 4.30), los materiales (\bar{x} = 4.18), los instrumentos de evaluación (\bar{x} = 4.03), criterio de evaluación (\bar{x} = 3.57), así como realizar habitualmente tutorías a estudiantes con discapacidad (\bar{x} = 4.08). Esta dimensión destaca que la comunidad docente se centra en aquellos aspectos que constituyen adaptaciones concretas.

Tabla 12.
Distribución de frecuencias en el factor “Adaptación en el aula”

Respecto a los estudiantes con discapacidad, el profesorado debe...	\bar{x}	Resultados (%)				
		1	2	3	4	5
1. ...ajustar los objetivos de las asignaturas	3.02	22	20	22	8	28
2. ...ajustar los contenidos de las asignaturas	2.88	23	22	22	10	23
3. ...ajustar la metodología empleada en las clases	4.30	2	2	22	15	60
4. ...ajustar las actividades de las asignaturas	4.30	3	2	18	15	62
5. ...ajustar los materiales empleados en las actividades	4.18	3	2	23	17	55
6. ...ajustarlos instrumentos y de evaluación	4.03	3	7	25	13	52
7. ...ajustar los criterios de evaluación	3.57	10	15	23	12	40
8. ...ajustar las prácticas de la carrera	3.47	10	17	23	17	33
9. ...ampliar el tiempo para los exámenes y entrega de trabajos	3.23	20	15	13	25	27
10. ...realizar tutorías de manera habitual	4.08	7	5	17	17	55

Nota: 1=Totalmente en desacuerdo, 2=Poco de acuerdo, 3=De acuerdo, 4=Muy de acuerdo, 5=Totalmente de acuerdo.

Al consultar *la acción docente en la realidad del aula al atender estudiantes con discapacidad* (véase tabla 13), refieren estar totalmente en desacuerdo con que se ajustan los objetivos de las asignaturas ($\bar{x}= 2.27$), la metodología empleada ($\bar{x}= 2.48$) y el tiempo de exámenes y entrega de trabajos ($\bar{x}= 2.60$); y *poco de acuerdo* en que se ajustan los contenidos de las asignaturas ($\bar{x}= 2.33$), las actividades que se desarrollan ($\bar{x}= 2.60$) y los materiales empleados en la actualidad ($\bar{x}= 2.57$).

Tabla 13.

Distribución de frecuencias en el factor “en la realidad del aula”

Respecto a los estudiantes con discapacidad, en la realidad del aula el profesorado...	\bar{x}	Resultados (%)				
		1	2	3	4	5
11. ...ajusta los objetivos de las asignaturas	2.20	38	30	18	0	13
12. ...ajusta los contenidos de las asignaturas	2.33	27	37	23	3	10
13. ...ajusta la metodología empleada en las clases	2.48	33	30	10	8	18
14. ...ajusta las actividades a desarrollar en las asignaturas	2.60	28	30	10	17	15
15. ...ajusta los materiales empleados en las actividades	2.52	23	35	18	13	10
16. ...ajusta los instrumentos de evaluación	3.02	13	35	13	13	25
17. ...ajusta los criterios de evaluación	2.78	22	28	18	13	18
18. ...ajusta las prácticas de la titulación	2.63	23	28	23	12	13
19. ...ajusta el tiempo para los exámenes y entrega de trabajos	2.60	30	22	18	18	12
20. ...realiza tutorías de manera habitual	3.30	13	18	17	28	23

Nota: 1=Totalmente en desacuerdo, 2=Poco de acuerdo, 3=De acuerdo, 4=Muy de acuerdo, 5=Totalmente de acuerdo.

Con respecto a la *accesibilidad para las y los estudiantes con discapacidad* (véase tabla 14), el profesorado considera que la Universidad de Sonora cuenta con barreras arquitectónicas ($\bar{x}= 2.01$); que el equipamiento de las clases no está adaptado para las y los estudiantes con discapacidad ($\bar{x}= 1.51$), y mencionan que las condiciones de las aulas no favorecen el acceso y la movilidad del alumnado con discapacidad ($\bar{x}= 1.63$). Con respecto a los materiales impresos y audiovisuales de la clase, refieren que no están adaptados ($\bar{x}=1.80$). El profesorado destaca que no se cuenta con apoyo humano y materiales para darle continuidad a las clases.

Con respecto a las dificultades de las y los estudiantes con discapacidad, la comunidad docente menciona estar totalmente en desacuerdo en que esta población se enfrente a las mismas dificultades que el resto de sus compañeros ($\bar{x}=2.13$).

Tabla 14.
Distribución de frecuencias en el factor “accesibilidad”

Respecto a la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad:	\bar{x}	Resultados (%)				
		1	2	3	4	5
21. ...la universidad no tiene barreras arquitectónicas	2.01	43	33	12	2	10
22. ...el equipamiento de las clases está adaptado	1.51	50	48	2	0	0
23. ...las condiciones de las clases favorecen el acceso y movilidad	1.63	47	43	10	0	0
24. ...la disposición de las clases permite el trabajo en grupo	2.30	25	37	23	13	2
25. ...se emplean tecnologías para el seguimiento de las clases	2.65	23	22	32	13	10
26. ...los materiales impresos/audiovisuales de clase están adaptados	1.80	42	38	18	2	0
27. ...se cuenta con apoyos humanos y materiales para seguir las clases	1.81	42	38	18	0	2
28. ...se realizan todas las prácticas de la titulación	2.31	25	32	35	3	5
29. ...participan en todas las actividades en clase	2.30	23	35	32	8	2
30. ...tienen similares dificultades que el resto de los compañeros/as	2.13	35	27	30	7	2

Nota: 1=Totalmente en desacuerdo, 2=Poco de acuerdo, 3=De acuerdo, 4=Muy de acuerdo, 5=Totalmente de acuerdo.

En relación con la *sensibilización de la comunidad universitaria hacia las y los estudiantes con discapacidad*, los resultados evidencian (véase tabla 15) que el profesorado considera que las y los estudiantes con discapacidad si pueden ser buenos profesionistas ($\bar{x}=1.83$). Sin embargo, destacan que el personal docente de la Universidad no está formado para dar respuesta a esta población ($\bar{x}=1.68$). Siguiendo esta línea, refieren que la Universidad no está preparada para atender y

formar al estudiando con discapacidad (\bar{x} = 1.68). Con respecto a las acciones que genera la institución para sensibilizar y concientizar sobre discapacidad, menciona estar poco de acuerdo en que estas acciones sean adecuadas (\bar{x} = 2.48).

Tabla 15.

Distribución de frecuencias en el factor “sensibilización y relaciones”

Respecto a la sensibilización y relaciones de los estudiantes con discapacidad:	\bar{x}	Resultados (%)				
		1	2	3	4	5
31. ...las iniciativas universitarias para la sensibilización y concienciación sobre discapacidad son adecuadas	2.21	23	40	28	8	0
32. ...todos los estudiantes pueden participar en las actividades culturales, deportivas y de ocio que se organizan	2.48	27	32	20	10	12
33. ...los compañeros respetan la disposición de la clase para facilitar el acceso y movilidad de estos estudiantes	3.30	8	15	30	32	15
34. ...la comunicación con el profesorado es fluida	2.96	8	25	38	18	10
35. ...la relación de los estudiantes y el profesorado de la universidad/escuela es adecuada	3.06	7	17	45	27	5
36. ...la relación de los estudiantes y el resto de los compañeros de la universidad/escuela es la adecuada	3.03	5	20	45	27	3
37. ...el profesorado de la universidad está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad	1.68	52	33	12	2	2
38. ...un estudiante con discapacidad puede estudiar cualquier titulación	2.75	10	37	35	5	13
39. ...un estudiante con discapacidad puede ser un buen profesional	4.23	2	0	27	17	55
40. ...la universidad está preparada para formar y atender a estudiantes con discapacidad	1.83	53	28	15	2	0

Nota: 1=Totalmente en desacuerdo, 2=Poco de acuerdo, 3=De acuerdo, 4=Muy de acuerdo, 5=Totalmente de acuerdo.

En cuanto a la media total por dimensión (véase tabla 16), los datos demuestran que en el área de los *deberes del profesorado respecto a las adaptaciones en el aula de clases al atender estudiantes con discapacidad* (\bar{x} = 3.70), la comunidad docente refiere estar de acuerdo con que se realicen tales adaptaciones. Al contrastar la *acción docente en la realidad del aula al atender*

estudiantes con discapacidad ($\bar{x}= 2.6467$), con la dimensión anterior, podríamos decir que, pese a que mencionan estar de acuerdo en que se deben realizar adaptaciones, en su mayoría están poco de acuerdo en que se realizan tales. Con respecto a la *accesibilidad para las y los estudiantes con discapacidad en la universidad* ($\bar{x}= 2.04$). Por último, con respecto a la dimensión de *sensibilización de la comunidad universitaria hacia las y los estudiantes con discapacidad* ($\bar{x}= 2.75$), el profesorado en su mayoría refiere estar poco de acuerdo con que la Universidad y la comunidad docente está preparada para atender y formar al alumnado con discapacidad.

Tabla 16.

Medias totales por dimensión de la Escala de Cuestiones sobre Universidades y Discapacidad

	Deberes del profesorado*	Acción docente**	Accesibilidad***	Sensibilización y relaciones***
N. Válido	60	60	60	60
Media	3.7067	2.6467	2.0483	2.7567
D.E.	.92606	1.12287	.53946	.63869
Mínimo	1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo	5.00	5.00	3.10	4.20

Nota: * Deberes del profesorado respecto a las adaptaciones en el aula de clases al atender estudiantes con discapacidad, ** La acción docente al atender estudiantes con discapacidad.

*** La accesibilidad para las y los estudiantes con discapacidad. **** Sensibilización de la comunidad universitaria hacia las y los estudiantes con discapacidad

Con la finalidad de conocer la relación entre escalas (véase tabla 17), se empleó el coeficiente de correlación de Spearman y se encontró que existen relaciones positivas moderadas entre la *Sensibilización de la comunidad universitaria hacia las y los estudiantes con discapacidad*, y la *accesibilidad para el alumnado con discapacidad* ($r=.562$) con una $p=.000$; así como entre la *sensibilización y la acción docente en la realidad del aula al atender estudiantes con discapacidad* ($r=.443$), con una $p=.000$ lo cual indica una tendencia en la que a mayor sensibilización, mayor accesibilidad para la atención de estudiantes con discapacidad, así como mayores acciones que el docente realice al atender personas con discapacidad ($r=.402$, $p=.001$).

Tabla 17.
Coefficiente de correlación de Spearman.

	Deberes del profesorado 1	Acción docente 2	Accesibilidad 3
La acción docente al atender estudiantes con discapacidad	.402** sig. .001		
La accesibilidad para las y los estudiantes con discapacidad	.034 sig. .798	.398** sig. .002	
Sensibilización de la comunidad universitaria hacia las y los estudiantes con discapacidad	.187 sig. .152	.443** sig. .000	.562** sig. .000

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

Se realizó una comparación de las dimensiones con la diferencia de edad, años de docencia, sexo y la atención a la población con discapacidad, a través de la prueba t de Student y no se han encontrado diferencias significativas. Por lo que podríamos decir que, en este momento la acción docente, los deberes del profesorado al atender estudiantes con discapacidad, la accesibilidad y la sensibilización de la comunidad universitaria no se diferencian por la antigüedad del profesorado, la edad o si han recibido estudiantes con discapacidad en el aula.

4.2 Fase 2: Entrevista en profundidad

Con la finalidad de lograr una perspectiva más amplia y profunda, esta fase se divide en dos etapas: la primera muestra los resultados obtenidos en las entrevistas en profundidad dirigidas a las docentes; la segunda presenta los resultados de las entrevistas dirigidas al alumnado con discapacidad.

Las etapas anteriormente mencionadas, se realizan bajo la segregación de tres principales dimensiones (Véase figura 8): primero, la cultura, que identifica la forma de actuar de las personas que rodean al estudiando con discapacidad; segundo, políticas educativas, que identifican aspectos que guardan relación con la normatividad y legislación que rigen a las instituciones; por último, las prácticas, que son aquellas que guardan estrecha relación con el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En cada una de estas, se caracterizaron barreras y facilitadores que imperan en el aprendizaje de las y los estudiantes con discapacidad, así como

aquellos apoyos que el profesorado y estudiantes con discapacidad solicitan para favorecer la inclusión en la Universidad de Sonora.

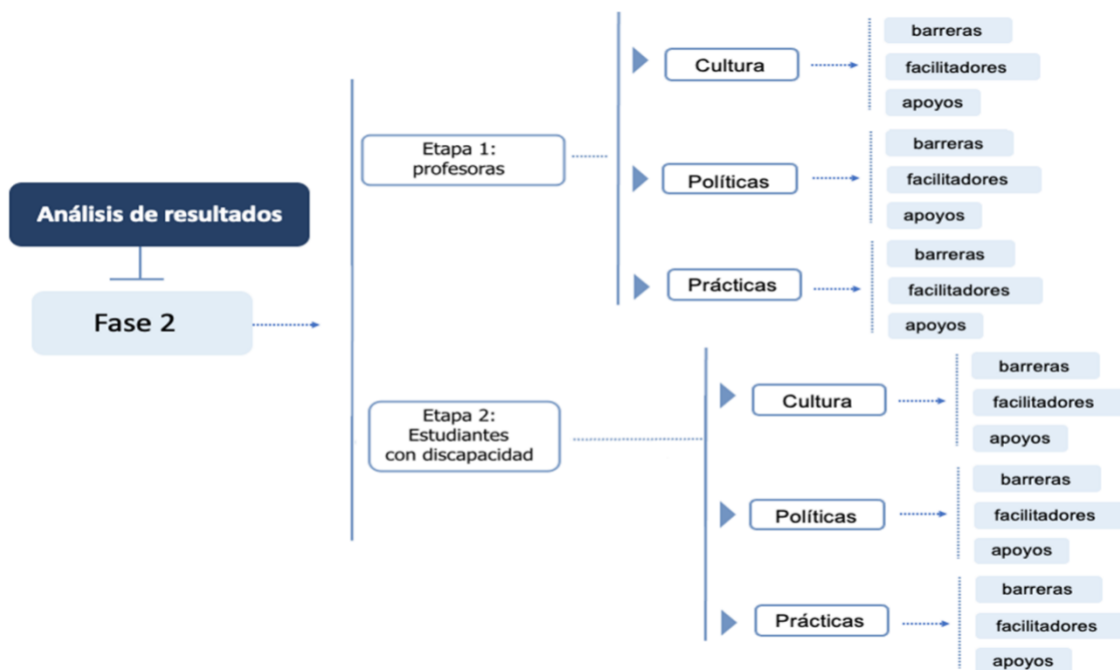


Figura 8. Representación de organización de análisis de resultados en entrevista.

4.2.1 Entrevista en profundidad: Docentes

Con respecto a las características antecedentes de las profesoras (véase tabla 18), se observa que en su mayoría cuentan con estudios de posgrado y con una media de 14.4 años de experiencia académica en la institución. En cuanto al tema de capacitación en temas de discapacidad, solo 3 refieren haber recibido capacitación en el tema de discapacidad en sus años de experiencia, de ellas 2 mencionan recibirla por parte de la institución, en temas relacionados con autismo y lengua de señas; mientras que el resto de las profesoras refieren nunca haber recibido capacitación.

Tabla 18.*Antecedentes generales de las docentes*

Docente	Estudios	Tipo de contrato	Antigüedad	Capacit. Discap.	Externa/ Interna	Tema
D1	Posgrado	MTC	18	No	-	-
D2	Posgrado	MTC - IND	10	Sí	Interna	Autismo
D3	Posgrado	MHS- DET	11	Sí	Externa	Lengua de señas
D4	Posgrado	MHS - IND	25	No	-	-
D5	Posgrado	MTC - IND	16	No	-	-
D6	Posgrado	MHS - IND	17	Sí	Externa	Autismo
D7	Posgrado	MHS- DET	4	No	-	-

Nota: MTC-Maestro de Tiempo completo, MTC – IND: Maestro de Tiempo completo indeterminado, MHS - IND: Maestro de horas sueltas indeterminado, MHS- DET: Maestro de horas sueltas determinado.

A continuación, se profundizará en las experiencias de las docentes con respecto a la dimensión de cultura, política y práctica:

Cultura institucional. Una de las principales barreras que las docentes destacan al atender estudiantes con discapacidad es el *desconocimiento* y la falta de competencias para el reconocimiento de las fortalezas de esta población estudiantil (véase figura 9). Las docentes refieren que el *desconocimiento* de la discapacidad no solo es una barrera para ellas al momento de atender estudiantes con discapacidad en aula, también impera en los compañeros pares de estos estudiantes ya que no cuentan con conocimientos para relacionarse con ellos de manera efectiva, en ocasiones desconocen cómo incluirlos en los equipos o cómo apoyarlos. Según las docentes, el *desconocimiento* ha generado bajas expectativas hacia las y los estudiantes con discapacidad, lo que se traduce en dificultades para el aprendizaje. En este sentido la participante D3 relata:

“En una ocasión un estudiante me dijo, con respecto a su compañero con asperger: no me quiero ver no inclusivo, pero la verdad prefiero que no esté en nuestro equipo, no sabemos cómo tratarlo cuando le dan sus crisis, ni cómo ayudarlo.”

Refieren que en ocasiones el desconocimiento ha generado actitudes de *sobreprotección* y *bajas expectativas*, lo que limita el aprendizaje del estudiando por

creer que no podrá realizar ciertas actividades. Reconocen que esto es una *barrera cultural* que impacta en todos los actores involucrados.

D5: El mayor miedo al atender estudiantes con discapacidad es no saber cómo tratarlo, no conocer sus capacidades o sus debilidades, por lo estereotipos que tenemos en la sociedad, dejamos que no realicen ciertas actividades porque creemos que estamos exigiendo mucho o que no podrán.

En cuanto a los *facilitadores* que las docentes perciben importantes *para* crear culturas más inclusivas es la presencia de las y los *estudiantes con discapacidad*, dado que han sido una *guía* para ellas, ayudándoles a desmitificar, conocer y reconocer las capacidades de esta población estudiantil. Sin embargo, destacan que queda camino por recorrer dado que no toda la población docente ha tenido la oportunidad de atender a estudiantes con discapacidad en el aula de clases. D4 refiere: “En ocasiones he logrado resolver y realizar adaptaciones, con el apoyo de los mismos jóvenes universitarios que están en esa condición y que son ellos los que me van guiando y me van diciendo profe, lo podríamos hacer así.”

Otro aspecto que las docentes perciben como *facilitadores*, son los *eventos de difusión* (conferencia, talleres, grupos focales, entre otros) que se realizan en la Universidad. Mencionan que son pocos los espacios que propician estas actividades, pero cuando se realizan aportan conocimientos en su quehacer.

La participante D2 menciona: “espacios como conferencias me ayudan a conocer la discapacidad...” “los tipos de discapacidades, creí que yo conocía todas las discapacidades, hasta que voy y me doy cuenta de que no tanto, miras con otros ojos cuando sales de estos eventos.”

En cuanto a los *apoyos* que las docentes solicitan, se relacionan con: 1) fomentar acciones para el *reconocimiento de las personas con discapacidad*; 2) promover una *cultura basada en los derechos humanos* y la igualdad de oportunidades; y 3) fomentar *actitudes positivas* en el profesorado y estudiantes para el reconocimiento de la dignidad de las personas con discapacidad (véase figura 9).

D6: Los alumnos y las alumnas con discapacidad son personas y como personas tienen derecho a estar en la universidad y ser felices en la

universidad, llegar a la universidad y tener discapacidad es haber pasado por muchos obstáculos, es haber pasado por muchos rechazos, es haber pasado por muchos no lo lograrás, es pensar que no vas a poder hacerlo. Tenemos que hacer todo para se sientan incluidos, y no sólo pasarlos para no trabajar.

La docente D3 menciona: “la atención de estudiantes con discapacidad es un derecho que ellos tienen, no se trata si queremos o no, es importante ayudarlos en igualdad de condiciones.” A su vez, la participante D5 dice que: “los docentes necesitamos mejorar nuestras actitudes, ellos tienen derecho a una educación de calidad, igual que los otros compañeros, que sea digna y equitativa.”

Barreras culturales	Facilitadores	Apoyos que requieren
Desconocimiento	Estudiando con discapacidad como guías	Acciones para reconocer los derechos de las personas con discapacidad
Sobrepotección		
Bajas expectativas	Eventos de difusión	Actitudes positivas

Figura 9. Barreras, facilidades y apoyos percibidos por las docentes en la cultura

Políticas educativas. Con respecto a las barreras que imperan en la dimensión política de las instituciones (véase figura 10), las docentes mencionan que, pese a que la institución se ha proclamado como una escuela incluyente, siguen existiendo barreras políticas que dificultan su trabajo al momento de atender estudiantes con discapacidad, principalmente carecer de una *normatividad precisa y transversal*. Refieren que dificulta la toma de decisiones, no conocer hasta qué punto debe llegar el actuar de la comunidad docente, que está bien y que está mal.

La participante D5 menciona: “Desde el punto de vista político, podemos aceptarlos, incluso realizar pequeñas adaptaciones. Pero es evidente que esas

adaptaciones no están establecidas en el currículo o normatividad institucional.” “se trabaja bajo la sombra”, “no sabes que tantas adaptaciones están bien, cuando benefician al estudiante o cuando lo perjudicas”.

Las docentes refieren que la *ausencia de protocolos* para la detección de estudiantes con discapacidad se convierte en una de las primeras *barreras* a las que se enfrentan. Destacan que, al no conocer a esta población, es casi imposible preparar las planeaciones con antelación y que tampoco se cuenta con el apoyo de los *directivos* en este tema, por lo que, deben realizar cambios de último momento incluso durante todo el semestre. Lo que se convierte en un obstáculo no solo para el personal docente, sino también, para las y los estudiantes con discapacidad. Refieren que deben modificar su clase a marchas forzadas e incluso generar nuevos contenidos a lo largo del semestre, por lo que ofrecen en ocasiones una enseñanza con matices de improvisación.

D6: El primer día llegas con todo planeado, con tu programa de materia, las rúbricas evaluación y aunque sabes que en algún momento puedes tener cierta flexibilidad, creo que saber que tendrás a un estudiante con discapacidad, te obliga a modificar todo de último momento, así como no brindarle las adaptaciones que ellos necesitan.

La totalidad de las docentes consideran la *ausencia de programas de capacitación* como una de las principales barreras, dado que esta no solo limita la actuación del profesorado sino también el aprendizaje del estudiando en situación de discapacidad. Así lo refiere D2: “A ellos les afecta las barreras de la poca preparación que tenemos nosotros como docentes...”

Otra barrera política, es la falta de programas para proporcionar apoyo y acompañamiento a la comunidad docente para la efectiva atención de estudiantes con discapacidad. La participante D1 dice: “la falta de apoyo y programas para el profesor a veces dificulta, porque ha habido momentos de incertidumbre, donde decimos, ¿qué hago? Nunca he trabajado con este tipo de problemas.”

En cuanto a los *facilitadores* que proporciona la Universidad para la atención de estudiantes con discapacidad, las docentes perciben el *Centro de Acceso a la Información para personas con Discapacidad Visual (CAIDIV)*, como la única acción

institucional. D6 menciona: “El único apoyo institucional que me ha facilitado mi trabajo con personas con discapacidad, fue asesorarme en el centro de débiles visuales de ahí de la biblioteca, muy amablemente me dijeron cómo ponerlo, cómo hacerlo, cómo trabajar.”

Mientras que los *apoyos* institucionales que solicitan para mejorar la atención de estudiantes con discapacidad se enfocan en la necesidad de contar con *programas de capacitación o estrategias para la atención de estudiantes con discapacidad*, en los que se les proporcione información con respecto a los tipos de discapacidades, especialmente: cómo se observa, cómo se manifiesta, y cómo se atiende en la práctica educativa.

D2: cursos enfocados a la atención a diversas condiciones que al menos conozcamos las nociones básicas de según ciertas condiciones, de atención a estudiantes con limitaciones físicas, pero también con limitaciones cognitivas. Nos falta prepararnos, principalmente al docente que somos los primeros en atender a los estudiantes con estas características, le falta preparación.

La participante D3 mencionó: “considero que la Universidad de Sonora no proporciona estrategias de enseñanza específicas, que puedan decirte explicarte como son las discapacidades, como intervenir en ellos y que necesitamos esos apoyos”

Otro de los apoyos que mencionan es la generación de *programas que acompañen la práctica docente*, espacios que proporcionen *ayuda técnica* (softwares, programas, etc.), atención personalizada para las y los estudiantes con discapacidad en cuestiones académicas y psicológicas; brindarle repasos, guías, estrategias para su aprendizaje y su autonomía.

4D: necesitamos primero capacitación, pero capacitación no sólo en el sentido general, en el que se nos hable que es la discapacidad y qué tipos, sino también, en esos recursos tecnológicos, programas o inclusive de algún otro tipo, con los cuales se logre apoyar a los estudiantes con discapacidad para que puedan lograr ese proceso de enseñanza aprendizaje.

D1: necesitamos incluir nuevas y nuevos asistentes, no nada más que sea el profesor.... yo creo que, nuevos puestos gente que se dedique exclusivamente a darle ese seguimiento a mantenerse en contacto con el profesor y que esté para eso, entonces es el personal de apoyo al profesor, más psicólogos que apoyan tanto al profesor como al estudiante cómo se siente que nos den seguimiento.... apoyos de logística, por supuesto de capacitación, información de los tipos de trastornos como se han abordado en otras universidades cuáles son los programas que en otros países se utiliza qué posibilidades hay de implementarlos aquí en la institución tener más información al respecto.

Barreras políticas	Facilitadores	Apoyos que requieren
Ausencia de capacitación docente	Centro de Acceso a la Información para personas con Discapacidad Visual	Programas de capacitación docente
Ausencia protocolos de atención		Estrategias para la atención del estudiando
Falta de normativas		
Ausencia de sistemas de registros del estudiando matriculado		
Insuficiente acompañamiento técnico y académico para el profesorado		Programas que acompañen la práctica del profesorado
Organización incompleta entre el personal directivo-profesorado		

Figura 10. Barreras, facilidades y apoyos percibidos por las docentes en la política.

Prácticas educativas. Con respecto a las *barreras prácticas* que enfrentan las docentes para propiciar espacios de enseñanza-aprendizaje inclusivos (véase figura 11), se encuentran, en un primer momento, las generadas por la

infraestructura inadecuada, si bien, la institución ha habilitado espacios para el acceso de estudiantes con discapacidad, las docentes perciben que estas adaptaciones no son adecuadas y queda camino por recorrer.

La participante D4 menciona: “Las cuestiones físicas, se mantiene también en las aulas.”, “no se pueden desplazar en el salón, siempre tienen que ocupar el mismo espacio, que además habilitamos ahí mismo...”, “eso a su vez impacta en las actividades grupales o en equipo, porque eso obliga a que sean los otros los que se desplacen hasta donde está el compañero y no el compañero que pueda ser quien se desplace como cualquier otro de los estudiantes a cualquier otro espacio del salón.”

Una de las principales *barreras prácticas*, es la *ausencia de materiales adaptados* para estudiantes con discapacidad, así como la poca preparación para desarrollar estas adaptaciones. Las docentes mencionan que, al no contar con tales materiales, generan adecuaciones que realizan bajo criterios propios o de docentes pares, incluso con la ayuda de los mismos estudiantes con discapacidad. Así lo refiere D4: “No estoy preparada, ni mis materiales, ni mis recursos están adaptados a sus condiciones. Entonces, he hecho lo que la misma universidad como institución hace, resolver en el momento, con lo que pueda, con lo que tenga.”

Otra *barrera* importante es el *desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo evaluar*, ya que refieren que no cuentan con criterios para evaluar, lo que dificulta conocer si las y los estudiantes con discapacidad están aprendiendo, así como conocer el grado de avance de estos, de manera certera. En su mayoría refieren que el criterio que utilizan para realizar modificaciones es principalmente disminuir el grado de dificultad o el grado de exigencia al momento de evaluar trabajos. Otras refieren que al tener objetivos establecidos en los planes de estudios -los cuales no contemplan la discapacidad-, la evaluación se dificulta aún más, sobre todo en aquellos que implican sentidos específicos, por ejemplo, observar conductas. En este sentido la participante D3 menciona que “al no conocer criterios de evaluación, ni que evaluar, honestamente, le exigió menos en los trabajos. Por ejemplo, yo pido muchos mapas conceptuales, a ellos exijo menos en el mapa, menos contenido y menos congruencia”.

Con respecto a las *barreras prácticas* que enfrentan al estudiante con discapacidad, las docentes se perciben a *ellas mismas* como los principales obstáculos del aprendizaje de esta población estudiantil. D6 dice: “Los obstáculos de los alumnos son que lo maestros no les tomen la importancia, que los pasen para ya no tener que trabajar y tener problema, entonces los estudiantes con discapacidad no viven una experiencia universitaria placentera”

De acuerdo con los *facilitadores para la atención de estudiantes con discapacidad*, las docentes refieren que la presencia y *comunicación de dichos estudiantes* se convierten en una valiosa guía para realizar adaptaciones con base a la experiencia y necesidades de ellos. Otro *facilitador* importante, son las y los docentes pares, ya que con su experiencia orientan el proceso.

En cuanto a los *apoyos solicitados* para mejorar la atención de estudiantes con discapacidad, la totalidad de ellas consideran importante la necesidad de contar con *asesoría permanente* para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje con el estudiando con discapacidad, apoyos que brinden conocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar; apoyos para generar adaptaciones curriculares y metodológicas diversificadas; pero que además proporcionen *acompañamiento para las y los estudiantes con discapacidad*.

6D: “Necesitamos también, protocolos, medidas o personas que asesoren el ingreso, tanto del estudiante como de los maestros y las maestras, donde supiéramos qué tipo de discapacidad tenga eso por principio, donde pudiéramos consultar cuestiones prácticas en cuestiones muy concretas como evaluar, cómo realizar modificaciones para cada tipo de discapacidad, como diversificar contenidos y crear metodologías afines a cada discapacidad.”

5D: “Necesitamos que se apoye el actuar docente y que se brinde acompañamiento a los estudiantes con discapacidad, generar espacios en los que los estudiantes puedan acudir a realizar repasos, obtener asesorías académicas, es decir, otro espacio donde ellos puedan resolver sus dudas e inquietudes y no quedarse con ellas, acompañamiento entre pares, tutorías con docentes, especialistas, etc.”

Otro apoyo que solicitan es incorporar redes de apoyo entre docentes, personal administrativo y especialistas, con la finalidad de conocer las dificultades, compartir experiencias y dar seguimiento al proceso de inclusión del estudiando con discapacidad.

D7: “apoyos entre docentes, incluso incorporar a especialistas al menos al inicio de cada semestre que nos oriente y nos ayude a crear grupos de colaboración, en los que se puedan compartir experiencias, formas de trabajo, lo que nos ha funcionado y lo que no como maestros, en especial crear equipos por tipo de asignatura, algunas son muy teóricas y a personas que imparten clases prácticas algunos consejos no nos muy pertinentes”.

Barreras práctica	Facilitadores	Apoyos que requieren
Desconocimiento de cómo evaluar	Comunicación entre el profesorado	Asesoría en la adaptación de contenidos y metodologías
Falta de metodologías diversificada		
Currículo no diversificado	Comunicación con las y los estudiantes con discapacidad	Orientación permanente para el profesorado
Desconocimiento de apoyos		
Desvinculación con especialistas o tutores		
Infraestructura inadecuada		Incorporación de nuevos actores que apoyen el proceso
		Redes de colaboración (docentes, administrativos y especialistas)

Figura 11. Barreras, facilidades y apoyos percibidos por las docentes en la práctica.

4.2.2 Entrevista en profundidad: Estudiantes

El 43% del grupo de estudiantes entrevistados posee discapacidad motriz y 29% discapacidad visual, el 28% restante se distribuye uniformemente en: discapacidad auditiva y cognitiva. El total del estudiando presenta una discapacidad de carácter permanente y también refiere que ocupan ayudas técnicas, las más utilizadas corresponde a software computacional, silla de ruedas y bastón guía (Véase tabla 19).

Tabla 19.

Antecedentes generales de estudiantes con discapacidad

Estudiante	Discapacidad	Carácter	Uso Ayuda Técnica
E1	Visual	Permanente	Bastón Guía, Software Computacional
E2	Visual	Permanente	Bastón Guía, Software Computacional
E3	Motriz	Permanente	Silla de ruedas
E4	Motriz	Permanente	Silla de ruedas
E5	Motriz	Permanente	Silla de ruedas
E6	Cognitiva	Permanente	Software Computacional
E7	Autismo	Permanente	Intérprete de LSM

A continuación, se profundizará en las experiencias del estudiando con discapacidad en la Universidad de Sonora con respecto a la dimensión de cultura, política y práctica:

Cultura institucional. Respecto a las *barreras culturales* (véase figura 12), las y los estudiantes con discapacidad destacan como uno de sus principales obstáculos la poca *sensibilización de la población docente*. E1 comenta:

“Hay profesores que me han dicho, necesitamos que tú seas más independiente de nosotros, no vamos a estar dándote un tiempo extra para darte asesoría cada que no entiendas algo. Sé que no es su obligación, pero considero que hay maneras de decirlo, no lo hacía por molestar, si no por que verdaderamente no comprendía.”

Otra *barrera* que refieren, son las *bajas expectativas* por parte de la comunidad docente para cursar o finalizar una materia. Así como los *estigmas* que se atribuyen a las personas con discapacidad por parte de la comunidad docente. E4 menciona: “creen que no vamos a durar mucho en la universidad por tener limitaciones, que solo estaremos un semestre y no seguiremos.”, comenta también que “de cierta manera no todas las personas, no generalizo, pero sí algunos docentes no aceptan que ciertas personas con discapacidad estudien por sus limitaciones físicas”.

En cuanto a los *facilitadores* que el estudiando con discapacidad percibe, destaca *la empatía* por parte de sus pares y algunos de la población docente, mencionan que existen profesores y profesoras comprometidas con su labor y la inclusión educativa dado que ayudan a transitar por la universidad, gestionar cambios, solicitar apoyos y en ocasiones se convierten en un apoyo emocional importante. Para el estudiantado con discapacidad entrevistado, estos son dos referentes:

E3: yo siento el apoyo por ellos (compañeros), si por una razón, un ejemplo, yo ando en mi silla manual porque la eléctrica le falló algo. Pues ellos muy solidarios me ayudan a desplazarme, como el baño o a otro salón, si no comprendo algo me explican e intentan ayudarme.

E5: Hay algunos docentes, que se portan muy bien, incluso me han ayudado a solicitar cambios de carrera, o apoyos que necesito, te ayudan y te preguntan cómo te sientes y cómo vas, eso es importante y se agradece contar con este tipo de profesores.

Por otro lado, en cuanto a los *apoyos solicitados* en el ámbito cultural, destacan la necesidad de generar *acciones para sensibilizar e informar* al profesorado y estudiantes en general, de los tipos de discapacidades así como desmitificar imaginarios, dado que siguen existiendo personas con prejuicios, bajas expectativas y desinterés por relacionarse con esta población. E5 dice: “aunque muchos de ellos son muy abiertos, hay maestros que no, que necesitan informarse de la discapacidad, cómo es, cómo tratarla, a veces son poco sensibles.”

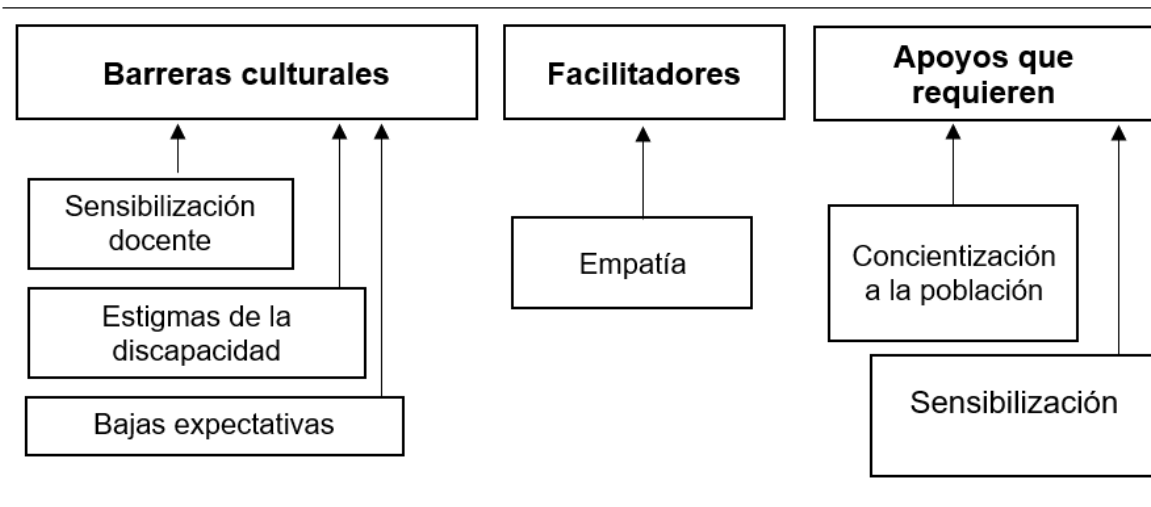


Figura 12. Barreras, facilidades y apoyos percibidos por el estudianto con discapacidad en la cultura de la UNISON.

Políticas educativas. Con respecto a las *barreras políticas* (véase figura 13), el total de del estudiantado destaca la ausencia de *programas de capacitación dirigido a docentes* sobre el tema de discapacidad y la insuficiencia de programas de apoyo para estos. E7 dice: “los docentes no están capacitados, aunque son amables y muchos de ellos tienen disposición, no conocen los tipos de discapacidades, tampoco conocen cómo aprendemos, en especial los sordos, por tanto, en su clase no aplican estrategias para mi aprendizaje.”

En cuanto a los *facilitadores*, la totalidad se refiere a los programas institucionales de Becas. Mientras que el grupo de estudiantes con discapacidad visual mencionan a *CAIVID*, como uno de sus mayores apoyos para su aprendizaje e inclusión. En este sentido, E7 menciona que: “la beca para estudiantes con discapacidad me permite pagar a un estudiante más avanzado que yo, como intérprete en mis clases, ya que los maestros no saben lengua de señas.”

Los *apoyos* solicitados para mejorar su aprendizaje se enfocan en generar espacios de *capacitación para la población docente*; espacios en los que se informe con respecto a los tipos de discapacidades, formas y herramientas mediante las que las y los estudiantes con discapacidad aprenden.

E1: “Los docentes realmente no están capacitados, sobre la marcha yo los he sabido guiar, pero hoy soy yo y mañana quien sabe, no están capacitados, creo que necesitan hacerlo, conocer más, informarse de las discapacidades, las herramientas, lenguaje de señas”.

Otro apoyo solicitado es generar *espacios que acompañen y orienten al profesorado*, dotándolos de medios, herramientas, programas y acciones para facilitar a las y los estudiantes con discapacidad el acceso a los contenidos. E7 refiere: “los docentes necesitan apoyo para utilizar programas que nosotros usamos, desconocen que son o para qué sirven, alguien que los apoye y los saque de dudas constantemente”

Barreras política	Facilitadores	Apoyos que requieren
Ausencia de programas de capacitación para el profesorado	Centro de Acceso a la Información para personas con Discapacidad Visual	Programas de capacitación para el profesorado
Insuficiente acompañamiento técnico y académico al profesorado		Programas de acompañamiento técnico y académico para el profesorado

Figura 13. Barreras, facilidades y apoyos percibidos del estudiando con discapacidad en la políticas.

Prácticas educativas. Con respecto *barreras prácticas* en la Universidad de Sonora (véase figura 14), reconocen la presencia de ajustes arquitectónicos en la institución, sin embargo, identifican irregularidades en las mismas para generar espacios seguros, tales como rampas con una inclinación mayor a lo habitual, angostas de tamaño, ubicadas en lugares poco estratégicos, en ocasiones utilizada

con otros fines, por ejemplo, rampas que se utilizan para transportar carga, así como elevadores fuera de servicio. Además, destacan los problemas de desplazamiento entre su hogar y la institución, convirtiéndose en una de las barreras para el acceso a la universidad. E2 dice que: “en la universidad de Sonora hay muchas partes donde hay rampas, sí, es cierto que hay rampas, pero muchas veces las rampas son del tamaño muy justo para una silla de ruedas.”; complementa “o a veces la rampa está muy inclinada y es imposible subirla, se tiene que buscar otra”.

De acuerdo con las *barreras prácticas* encontradas en aula de clases, el grupo de estudiantes con discapacidad motriz destacan la *deficiente organización de este espacio*, dado que se les asigna habitualmente el mismo lugar, por necesitar una silla de ruedas, y que por lo general se ubica a un lado de la puerta, entre los primeros espacios, lo que en momentos puede dificultar el aprendizaje.

E4: Mi principal dificultad es en el pizarrón...” “por mi discapacidad no puedo voltear para la izquierda ni para la derecha, al estar en un mismo lugar en el aula de clases y la mayoría de las veces un reducido lugar, no puedo mover mucho la silla, para ir cambiando de posición según se mueve el docente.

En cuanto a la comunidad docente, las y los estudiantes con discapacidad destacan como principales obstáculos el *desconocimiento por parte de sus profesores* y profesoras del cómo y cuándo evaluar. E2 refiere:

La mayoría no conoce cómo evaluar, algunos piensan que por que no veo, es mejor que sea oral, pero la verdad es que no, es mucha más presión, prefiero que sea por medio de la computadora, no es lo mismo tener que comprender y responder de inmediato, a poder pensarlo o cambiar de pregunta y volver.

Otra *barrera*, es la *evaluación poco flexible* por parte de un gran número de docentes. E6 dice: “en ocasiones me tocaron profesores, que no me daban más tiempo en los exámenes o trabajos, por mi discapacidad me cuesta trabajo escribir con rapidez, entonces me quedaba a medias cuando el tiempo se terminaba.”

La *dificultad para ajustar* contenidos y actividades de enseñanza es otra barrera que mencionan, en ocasiones destacan su desacuerdo ante la posibilidad de generar modificaciones a los contenidos para facilitar su desempeño, ya que

sienten que estas disminuyen el nivel de exigencia cuando se han realizado, generando más un sentimiento de minusvalía que de apoyo. Por lo que afirman no solicitar apoyo a menos que la situación sobrepase sus capacidades. E5 menciona: “a los docentes les falta bastante conocimiento en el enfoque de la discapacidad o en las discapacidades en particular, creo que prácticamente están preparados para darle clase a los estudiantes que están bien físicamente, pero no los que tenemos características diferentes.”

Con respecto a los *facilitadores en este marco*, destacan el uso de herramientas tecnológicas, tales como softwares computacionales que permite adaptar materiales según sus necesidades, el Centro de Acceso a la Información para personas con Discapacidad Visual (CAIDV), el correo electrónico para acceder a la información y becas, esta última, les ha permitido contratar a intérpretes. E1: “CAIDIV me ha ayudado a obtener materiales para poder escuchar los textos, con ello comprender las clases”.

En cuanto a los actores educativos, consideran como *facilitadores el apoyo de sus compañeros, de algunos y algunas docentes*. Respecto al profesorado, estos *han realizado adaptaciones* como cambiar horarios o días para el examen, prolongar periodos de tiempo de evaluaciones y entrega de trabajos, así como enviar en otra modalidad las lecturas asignadas (audios y formatos Word). Mientras que, de sus pares, mencionan el apoyo emocional y la conformación de grupos de estudio como uno de los principales *facilitadores*. E4 dice: “he tenido maestros que me han apoyado, cambian los horarios para realizar un examen o me dan más tiempo, a veces hablan conmigo y me dicen que si necesito más tiempo para entregar algún trabajo”. E2 menciona: “como mis compañeros saben que no puedo ver, a veces cuando tenemos exámenes, ellos leen las lecturas y entre todos nos ayudamos a comprender”.

Con respecto a *los apoyos que necesitan*, el estudiantado precisa *aulas más organizadas* para favorecer su atención y desplazamiento, así como *adaptaciones en evaluaciones*, estrategias de enseñanza diversificadas, vocabularios más inclusivos, adecuada modulación y refuerzo de contenidos por parte de la población docente; generar mayores grupos de colaboración entre el estudiando y personal

de apoyo. Por otro lado, el grupo de estudiantes con discapacidad motriz refieren como principal necesidad adecuar un *transporte para movilizarse del hogar a la institución*, este constituye un aspecto relevante para el acceso a la universidad para esta población.

Barreras práctica	Facilitadores	Apoyos que requieren
Desconocimiento de cómo evaluar	Herramientas tecnológicas	Didáctica diversificada
Desconocimiento para realizar ajustes a los contenidos	Apoyo por algunos y algunas docentes	Organización de espacios del aula
Rigidez en evaluaciones		Enseñanza flexible
Enseñanza inflexible	Enseñanza flexible por algunas y algunas docentes	Refuerzo de contenidos
Infraestructura inadecuada		Adaptaciones en evaluaciones
		Grupos de colaboración entre pares
		Vocabulario inclusivo para dar la clase

Figura 14. Barreras, facilidades y apoyos percibidos por el estudiando con discapacidad en las prácticas de la UNISON.

4.3 Fase 3: Complementariedad

Con la intención de adentrarnos a la realidad de la inclusión del estudianto con discapacidad que se vive en la Universidad de Sonora, se presentan conexiones que se generan entre el enfoque cuantitativo y cualitativo destacando los principales elementos que se han convertido en una barrera para el aprendizaje y los que facilitan este proceso, mismos que se describen a continuación:

En un primer momento, en la Escala CUNIDIS, el profesorado refiere estar poco de acuerdo con que las iniciativas que realiza la universidad para la *sensibilización y concientización sobre la discapacidad* son adecuadas para promover la inclusión de las y los estudiantes con discapacidad. En la entrevista a profundidad se observan grandes similitudes, dado que refieren que la universidad cuenta con pocas medidas para la sensibilización y concientización; así como, un desconocimiento en el profesorado de qué es la discapacidad. Por su parte, las y los estudiantes con discapacidad destacan la ausencia de conocimiento de qué es la discapacidad y sensibilización en el profesorado; también consideran que existen bajas expectativas y estigmas (véase figura 15).

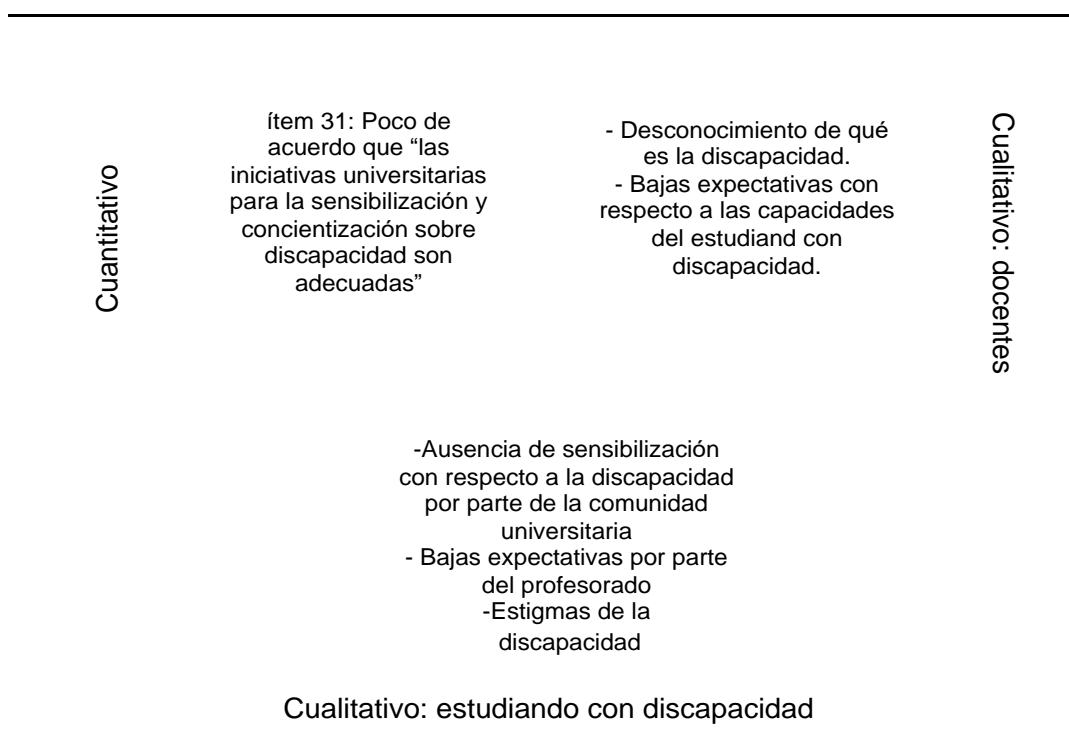


Figura 15. Sensibilización y conocimiento sobre discapacidad en la universidad.

Por lo anterior, podríamos afirmar que, pese a que la institución reporta acciones para la sensibilización y concientización en sus informes con respecto a la discapacidad como se mencionó en el capítulo 1, estas en su mayoría no han tenido un gran impacto, lo que denota que son insuficientes. Por lo que, podemos situar la falta de sensibilización y concientización como una de las principales *barreras culturales* a las que se enfrenta la Universidad de Sonora.

Con respecto a *las políticas educativas inclusivas*, en la Escala CUNIDIS, el profesorado refiere estar poco de acuerdo con que la universidad está preparada para formar y atender al estudiante con discapacidad. En la entrevista en profundidad, destaca que la universidad no está preparada para la inclusión de esta población estudiantil ya que no cuenta con normatividad que regule la inclusión; por la ausencia de protocolos y manuales para la atención de las y los estudiantes con discapacidad; sistemas de registro que den cuenta de la presencia de este grupo de estudiante en el aula; ausencia de formación, capacitaciones que guíen la práctica del profesorado para la diversificación de contenido y evaluaciones, orientación y acompañamiento permanente para la comunidad docente que recibe a personas con discapacidad en el aula.

Por su parte, el estudiante con discapacidad refieren que la universidad no está del todo preparada para formar dado que el profesorado no cuenta con programas que capaciten y orienten sus prácticas (véase figura 16). Por lo que, podemos situar esta última como la principal *barrera política* de la Universidad de Sonora.

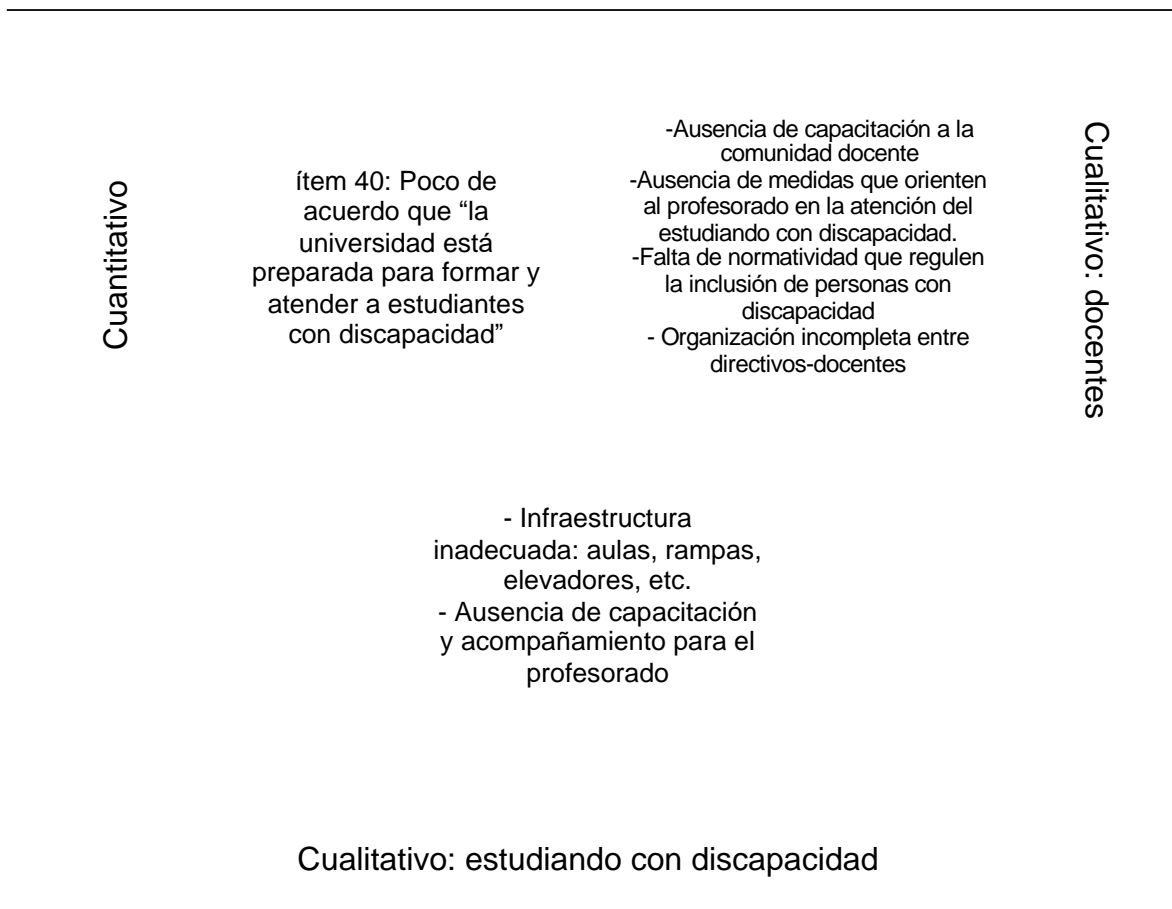


Figura 16. Representación de los principales obstáculos que se observan en el actuar de la universidad.

En cuanto a las *prácticas escolares inclusivas*, los principales obstáculos se observan en el actuar del profesorado, quienes refieren en la Escala CUNIDIS, estar poco de acuerdo con que la población docente está preparada para dar respuesta a la comunidad con discapacidad. Mientras que en la entrevista en profundidad las profesoras refieren carecen de competencias para la diversificación de metodologías, estrategias, contenidos, instrumentos y evaluaciones al estudiando con discapacidad en el aula. Mismas que destaca el estudiando con discapacidad (véase figura 17). Por lo que podríamos decir que, la comunidad docente no implementa prácticas inclusivas para diversificar contenidos, aun cuando realizan adaptaciones, estas están basadas principalmente en la experiencia, ya que la Universidad de Sonora no reporta medidas para la disminución de esta barrera, aspecto del cual dimos cuenta en el primer capítulo (véase tabla 18).

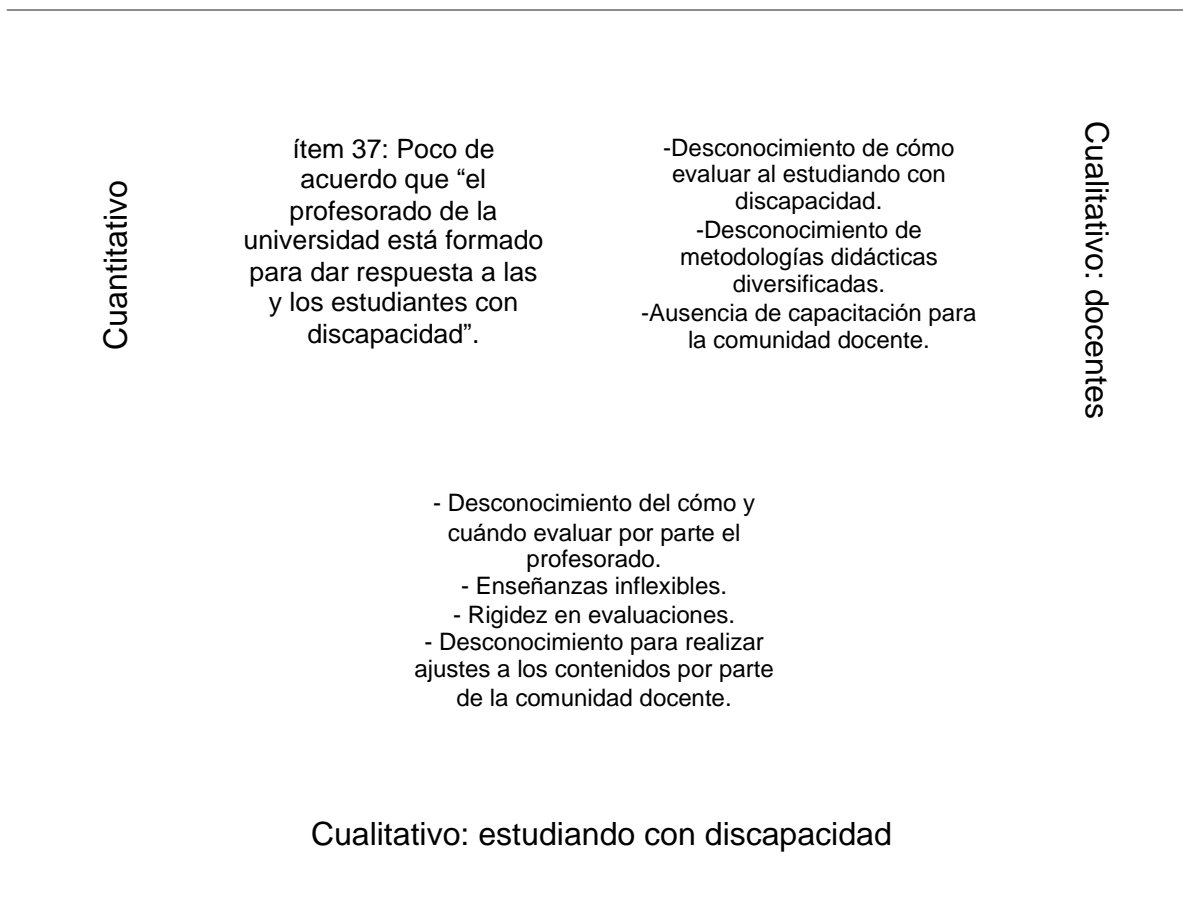


Figura 17. Representación de los principales obstáculos que se observan en el actuar del profesorado.

Con respecto a los facilitadores, estos se observan principalmente en las prácticas escolares, los que hacen referencia a la comunicación que se establece entre el profesorado y la población estudiantil con discapacidad; el alumnado provee de conocimiento de qué es la discapacidad y formas para diversificar contenidos, mientras que la comunidad docente realiza pequeños ajustes en sus prácticas para apoyar la inclusión de esta población, aun cuando no cuentan con conocimientos y capacitación para realizar tales. Mientras que en los facilitadores que se observan en las *políticas educativas*, se centran en los apoyos recibidos por el CAIDIV y por el programa de becas.

4.4 Fase 4: Establecimiento de prioridades

En resumen, los puntos de encuentro permiten afirmar que las y los estudiantes con discapacidad que transitan por la Universidad de Sonora se encuentran con múltiples barreras que dificultan los procesos de aprendizaje e inclusión. En especial la falta de sensibilización, conocimiento, preparación y capacitación por parte de la comunidad docente, así como la ausencia de medidas que orienten y acompañen a la comunidad docente en la atención del estudiando con discapacidad, tales como manuales, protocolos y programas. Datos dan que dan cuenta de los aspectos prioritarios por atender en la Universidad de Sonora (tabla 20), para brindar todas las oportunidades y todos los derechos al estudiando con discapacidad y con ello disminuir o eliminar barreras para el aprendizaje para que transiten por una formación que responda a las necesidades de todas y todos.

Tabla 20.
Aspectos prioritarios por atender en la Universidad de Sonora

Dimensiones	Ejes prioritarios para atender	
Cultura	Sensibilización	Es necesario incorporar y elaborar medidas para sensibilizar y concientizar a la población universitaria en general.
	Conocimiento de la discapacidad	Se ha detectado una importante necesidad de formación docente con respecto al tema de discapacidad, el total del profesorado desean recibir formación específica sobre el tema de discapacidad y consideran imprescindible recibir más información para atender a estos alumnos. Apoyo para el desarrollo de habilidades para la identificación de necesidades y fortalezas de las y los estudiantes, así como el desarrollo de competencias actitudinales, con respecto a la sensibilización y empatía.
Política	Medidas de atención que orienten la labor docente para la atención del estudiando con discapacidad	El profesorado necesita capacitación, acompañamiento y orientación permanente para la atención del estudiando con discapacidad en el aula. Por lo que es esencial que se desarrollen medidas formales, transversales y sistemáticas dentro de la institución. Con la finalidad de proveer estrategias que guíen y fortalezcan sus prácticas educativas para la diversificación de contenidos.
	Metodologías didácticas inclusivas	Es necesario que la comunidad docente cuente con medidas que apoyen el desarrollo de metodologías y didáctica para la atención del estudiando con discapacidad, que les permitan desarrollar adaptaciones curriculares, elaborar planes alternativos y flexibilidad en lo planificado.
Práctica	Evaluación del aprendizaje en las y los estudiantes	La necesidad de orientación en materia de evaluación es otro aspecto imprescindible. No se trata de bajar los criterios o darles más facilidades que al resto de sus compañeros, ya que eso puede ser contraproducente. Por lo que es importante, generar medidas para que el nivel de exigencia sea el mismo para todos.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5

Conclusión y discusión

A partir de decretos que se han desarrollado en las últimas décadas a nivel nacional e internacional, la inclusión educativa es parte de los objetivos prioritarios de las Instituciones de Educación Superior en México, por lo que, la Universidad de Sonora (UNISON) no ha estado exenta de estos procesos, ya que ha iniciado acciones para incorporar a personas con discapacidad a su matrícula. Si bien, esto significa un avance, recordemos que la inclusión educativa no sólo promueve la presencia sino también el aprendizaje y la participación de todas y todos. Por lo que, podríamos decir que la UNISON ha generado más un proceso de adición que una transformación en la institución, puesto que son escasos los avances que se observan en materia de inclusión. Actualmente, el ingreso al aula no garantiza una comunidad docentes sensibilizados, formados y capacitados, ni condiciones de accesibilidad y adaptaciones curriculares; tampoco protocolos o manuales para una efectiva atención de las y los estudiantes con discapacidad.

Aunque en el primer capítulo observamos que la Universidad de Sonora realiza acciones destinadas a la atención de las y los estudiantes con discapacidad como parte de programas y servicios, estas en su mayoría se caracterizan por ser acciones aisladas; como adecuaciones de espacios, rampas, elevadores, programa de becas y un Centro de atención tecnológica enfocando en la discapacidad visual.

En consecuencia, podríamos afirmar que la Universidad de Sonora -en el contexto de la discapacidad- enfrenta grandes retos para garantizar entornos inclusivos, ya que quedan importantes aspectos por cubrir según los resultados obtenidos en el presente trabajo. Entre los principales, se detectó: ausencia de sensibilidad y conocimiento de la discapacidad; medidas que capaciten, acompañen y orienten la labor del profesorado al atender al estudiando con discapacidad, como protocolos, manuales y programas, resultados que concuerdas con los trabajos realizados por Tenorio y Ramírez-Burgos (2016), y Cotán (2017), los que destacan

que estas medidas podrían ser un punto de encuentro entre la institución y el profesorado; otro aspecto relevante, es la necesidad de propiciar medidas que ayuden a la comunidad docente a diseñar e instrumentar medidas para la diversificación de estrategias, metodologías e instrumentos de evaluación. Medidas que Corrales, Soto y Villafañe (2016) destacan como mecanismos imprescindibles para dar respuesta a las necesidades del estudianto con discapacidad.

Por lo que, podríamos afirmar que la labor del profesorado en la Universidad de Sonora suele estar permeada por necesidades en materia de sensibilización y por sus prácticas, resultados que concuerdan con las investigaciones realizadas por Castellana y Sala (2006), Salinas et al. (2013), Rodríguez y Álvarez (2015), López (2014), y Corrales, Soto y Villafañe (2016); quienes refieren que el actuar de la comunidad docente en cuanto aspectos personales, pedagógicos y metodológicos es la principal barrera a la que se enfrenta el estudianto con discapacidad durante su trayectoria universitaria.

Por lo anterior, podríamos decir que la Universidad de Sonora en materia de inclusión de personas con discapacidad, en mayor o menor medida continúa vislumbrando necesidades de atención, las cuales no permiten situar a la institución como inclusiva, sino en vías de serlo. Dado que para crear instituciones inclusivas que ayuden a eliminar o minimizar barreras para el aprendizaje y que contribuyan de manera positiva en las vivencias de la población estudiantil es necesario realizar transformaciones en las políticas educativas, prácticas escolares y en la cultura (Olivares, 2019); entonces, a partir del diagnóstico se sugiere una serie de orientaciones generales para que la Universidad de Sonora comience a consolidar procesos inclusivos que contribuyan de manera positiva en las vivencias del estudianto con discapacidad durante su trayecto (véase tabla 21).

Tabla 21.

Acciones generales de la institución para la inclusión del estudianto con discapacidad

Dimensiones	General por dimensión
Desarrollo de prácticas inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar una mayor implicación del profesorado para realizar planeaciones diversificadas.

- Mantener registros de planeaciones realizadas por parte del profesorado para la atención del estudianto con discapacidad, para conformar bitácoras institucionales, por áreas o especialidades.
- Realizar diagnósticos de las prácticas de la población docente para identificar virtudes y áreas de oportunidad, sin descontextualizar las mismas.
- Generar con los compañeros pares del alumno/a con discapacidad una red de apoyo.
- Generar grupos de colaboración entre la población docente para asegurar adaptaciones académicas inclusivas.
- Fortalecer la vinculación entre la comunidad docente y el Centro de Acceso a la Información para Personas con Discapacidad Visual (CAIDIV) mediante capacitaciones y difusión.
- Generar adecuaciones y/o crear infraestructura con diseño incluyente en todos los edificios de la institución.
- Colaborar con otros servicios/recursos del campus que ofrecen apoyo/asesoramiento individual a la comunidad estudiantil con discapacidad.

Continúa...

Continúa...

Dimensiones	General por dimensión
Desarrollo de culturas inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer acciones para informar a toda la comunidad universitaria sobre la perspectiva de inclusión educativa. • Proporcionar formación y sensibilización mediante conferencias, cursos o encuentros sobre la discapacidad a toda la comunidad universitaria. • Promover acciones para fomentar culturas basadas en el respeto, valoración, solidaridad y equidad. • Fomentar acciones para el reconocimiento de la diversidad estudiantil dentro los conceptos de discapacidad e inclusión.

Desarrollo de
políticas
inclusivas

-
- Establecer protocolos efectivos para detectar a las y los estudiantes con discapacidad desde su registro en la institución y con ello generar estadísticas confiables.
 - Generar censos específicos que se enfoquen en conocer las necesidades y propuestas de innovación de las y los estudiantes con discapacidad, periódicamente.
 - Generar encuestas semestrales que se enfoquen en conocer las necesidades y propuestas de innovación del profesorado para la atención de las y los estudiantes con discapacidad.
 - Generar procedimientos que expliquen a las y los estudiantes con discapacidad las ventajas de la identificación de la discapacidad en la institución, así como los recursos disponibles y los procedimientos relativos a la confidencialidad, como charlas en la semana de bienvenida, cursos de introducción o boletines institucionales.
 - Creación de espacios de oportunidad que formen parte del Área de Atención a la Discapacidad, que funja como vínculo entre la población estudiantil y la administración, el profesorado y el estudiando con discapacidad, generando programas de tutoría de pares en los que la comunidad estudiantil pueda acreditar su servicio social.
 - Establecer protocolos que permitan que la comunidad docente esté enterado con tiempo suficiente de la presencia del estudiando con discapacidad en el aula de clases.
 - Mediación con el profesorado del alumno/a con discapacidad, siempre bajo el consentimiento, para informarle de las características y de los recursos que hay a su disposición.
 - Desarrollar propuestas de capacitación periódicas para la población docente, relacionados con la construcción del conocimiento de la discapacidad, sus tipos y estrategias para fomentar espacios inclusivos.

Fuente: Elaboración propia.

Para efectos de este trabajo se ha decidido comenzar con la labor docente, como Calvo (2015) refiere, la inclusión educativa efectiva no puede realizarse sin la intervención del profesorado. Así, tampoco puede haber una innovación viable sin el actuar de estos; autores como Zavala, Vázquez y González (2017), mencionan que “son los docentes los actores decisivos de los procesos de cambio educativo y las innovaciones, tanto pedagógicas como tecnológicas, sólo son viables si cuentan con la complicidad y el protagonismo de los docentes” (Zavala, Vázquez y González, 2017, p. 3), pero también puede ser una de las barreras más sólidas para el avance

de estos procesos. Esto significa que el profesorado debe ser consciente que su labor es parte de la transformación educativa, por tanto, debe comenzar a generar procesos novedosos, pertinentes y de calidad. Por lo que, resulta fundamental trabajar en mejorar las prácticas de la comunidad docente, entendidas por Chiner (2011) como las estrategias de enseñanza que incorpora o adapta esta población para atender a la diversidad de estudiantes.

Ante esta situación se ha desarrollado una propuesta de innovación en modalidad manual, orientada a la práctica del profesorado; ya que dichas prácticas son una de las principales barreras para el aprendizaje e inclusión de las y los estudiantes con discapacidad, según lo reportado en el presente trabajo por el estudiando con discapacidad y la población docente; así como ser la barrera que cuenta con menores medidas para su disminución en la Universidad de Sonora.

El Manual tiene como objetivo principal fomentar el desarrollo de prácticas docentes dentro de los valores de igualdad, cooperación y equidad en el aula de clases para la atención de las y los estudiantes con discapacidad. Por lo que, esta propuesta pretende dotar al profesorado de conocimientos que les permitirán generar prácticas, que van desde la acción de conocer hasta desarrollar y adaptar estrategias.

En el capítulo 6 se presenta una síntesis del manual, mismo que incorpora una descripción general, introducción de contenidos, índice, temas por capítulo (de la pág. 111 a la 118) y se comparte el primer capítulo completo (pág. 120); así mismo la instrumentación de plan, en la que se mencionan: objetivos, nivel de difusión, destinatarios, estrategias, actividades de comunicación, elementos de difusión y guías de evaluación (pág. 127); finalizando con un apartado que describe los alcances, limitaciones y elementos a considerar al momento de realizar la implementación y evaluación del manual (pág. 133).

Mediante los contenidos, se busca incidir en el profesorado para generar experiencias formativas positivas en los principales actores de la educación, de manera que las vivencias que surjan de estas interacciones en aula faciliten experiencias y con ello se contribuya a generar una trayectoria con la menor

cantidad de barreras para que dicha población permanezcan hasta consolidar sus procesos de titulación.

Por lo tanto, esta propuesta de innovación tiene la intención de brindar un marco de referencia para planificar esfuerzos encaminados a la mejora cualitativa de los procesos educativos con rigurosidad y sistematización, lo que permitirá no solo crear medidas que determinen las necesidades reales de los actores educativos y de las instituciones de educación superior, sino también, del impacto y la mejora que se observa en la cultura universitaria para asegurar que nos acercamos a culturas verdaderamente inclusivas, en contra de lo que actualmente se vislumbra en las medidas que realizan las IES.

El presente manual en comparación con otros, no pretende impactar objetivos y currículas particulares, sino ser una guía general para el profesorado que requiere de habilidades para promover prácticas inclusivas, por lo tanto, el manual no se restringe a ciertas áreas del conocimiento, facultades o niveles de la educación. De igual forma, se ha desarrollado sin el fin de resolver todas las barreras para la inclusión del estudiante con discapacidad, más bien pretende ser un recurso disponible para aquellos profesores y profesoras que tienen el interés y disposición de hacer un cambio en sus estrategias y que no cuentan con la formación o conocimiento necesario, también para los que la institución no ha ofrecido respuesta a través de sus políticas internas, sin que esto excluya que se atiendan el resto de las áreas detectadas en el presente trabajo.

Capítulo 6

Propuesta de innovación: Manual de buenas prácticas docentes para la inclusión del alumnado con discapacidad física, auditiva y visual en la Universidad de Sonora.

MANUAL

DE BUENAS

PRÁCTICAS

DOCENTES

PARA LA INCLUSIÓN DEL

ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

FÍSICA, AUDITIVA Y VISUAL

DESCRIPCIÓN

El manual de **Manual de buenas prácticas docentes para la inclusión del alumnado con discapacidad física, auditiva y visual en la Universidad de Sonora**, se creó con el propósito de mejorar el actuar del profesorado al atender personas con discapacidad en el aula. Pretende convertirse en una herramienta práctica que promueva vivencias positivas y en un referente en el campo de la educación inclusiva para la población docente. Una herramienta mediante la cual el profesorado sea capaz de realizar adecuaciones curriculares, hacer vínculo entre la teoría y la práctica, conocer sus propios obstáculos y los del estudiando con discapacidad con la finalidad de brindar respuestas educativas en igualdad de condiciones. Por tanto, esta propuesta se enmarca en una innovación educativa para los métodos didácticos, ya que realiza variaciones en las metodologías del profesorado, en los modelos didácticos actuales, procedimientos de evaluación y resultados del aprendizaje (Sixten Marklund, 1974).

Este manual desarrolla una serie de pautas generales, aplicables a la discapacidad física, visual y auditiva. Si bien, es importante tener en cuenta la trayectoria personal de cada estudiante, el grado en que se presenta la discapacidad y las experiencias formativas; se establecen una serie de recomendaciones generales que pueden ser de utilidad en la interacción con el estudiando con discapacidades en el aula. Estas estrategias, además de ser una práctica herramienta, suponen un enriquecimiento personal y mejora de la sensibilización.

Dichas estrategias se basan en recomendaciones realizadas desde la experiencia del estudiando con discapacidad en procesos de aprendizaje, de las que dieron cuenta a través del diagnóstico del presente trabajo; en diversos documentos nacionales e internacionales relacionados con trabajos de inclusión educativa; y desde la experiencia del trabajo tutorial con el estudiando con discapacidad, con la intención de establecer una ruta de atención en la Universidad.

A QUIÉN VA DIRIGIDO

Este manual está dirigido al profesorado de la educación superior encargado de atender al estudiante con discapacidad física, visual y auditiva, así como aquellas personas interesadas en adquirir conocimientos relacionados con las prácticas de la comunidad docente.

OBJETIVO GENERAL DEL MANUAL

Fomentar el desarrollo de buenas prácticas docentes dentro de los valores de igualdad, cooperación y equidad en el aula de clases para la atención del estudiante con discapacidad.

PARA QUÉ TE PREPARA

Educación en la diversidad no se traduce en adoptar medidas excepcionales para las personas con discapacidad sino en acceder a los mismos recursos desde horizontes particulares -no por ello menos rigurosos- por lo que el presente manual dotará al profesorado de conocimientos necesarios que les permitirán generar buenas prácticas, que van desde la acción de conocer hasta desarrollar y adaptar estrategias para el estudiante con discapacidad, así como el desarrollo de actitudes positivas hacia la población con discapacidad, mismas que benefician la apertura y la flexibilidad.

CONTENIDO

Introducción.

Capítulo 1.

Ruta de atención para el estudiando con discapacidad

Capítulo 2.

Qué es y qué no es la discapacidad

Capítulo 3.

Qué debe tener en cuenta el profesorado al momento de atender a las y los estudiantes con discapacidad

Capítulo 4.

Estrategias para la diversificación de contenidos

Capítulo 5.

Elaboración e implementación de un plan diversificado para la atención de estudiantes en situación de discapacidad



INTRODUCCIÓN

Los nuevos enfoques que luchan por recuperar los derechos de las personas con discapacidad han generado un cambio relevante en la forma en que se estructura y caracteriza la discapacidad. El problema, que tradicionalmente se había situado en las limitaciones físicas de las personas, actualmente se centra en el entorno en el que las personas interactúan, por lo tanto, es donde deben presentarse las medidas y adaptaciones necesarias para eliminar en medida de lo posible las barreras que surgen, con la finalidad de mejorar su autonomía, su inclusión y su calidad de vida.

Las últimas décadas se han caracterizado por generar grandes cambios con respecto a esta situación y el sistema educativo superior no ha estado exento de estos procesos, por lo cual, se han desarrollado políticas, normas y decretos a nivel nacional como internacional con la finalidad de incluir a personas con discapacidad en la educación superior; por lo que, estos plantean la responsabilidad del país y los estados, en coordinación con las Instituciones de Educación Superior, de proporcionar recursos y apoyos necesarios para que este derecho sea ejercido en igualdad de oportunidades.

Es necesario comprender que la igualdad de oportunidades, no significa que todas las personas deben ser tratadas por igual y que, por tanto, las y los estudiantes con discapacidad no deben recibir ninguna medida de atención adicional. Por el contrario, bajo el principio de igualdad de oportunidades se deben generar adaptaciones y apoyos en el contexto educativo para ayudar a las y los estudiantes con discapacidad a alcanzar su máximo potencial, así como eliminar las barreras para el aprendizaje que se les presentan en su trayectoria, por lo tanto, la generación de medidas enfocadas a las necesidades de dicha población no proporciona ninguna ventaja (Booth y Ainscow, 2002).

En este sentido, el presente documento se configura como un avance para la atención e indicadores de buenas prácticas con respecto a la comunidad universitaria con discapacidad.

Capítulo 1:

Ruta de atención para el estudiando con discapacidad

Objetivo

Proveer al profesorado de una ruta para la atención de las y los estudiantes con discapacidad en el aula de clases.

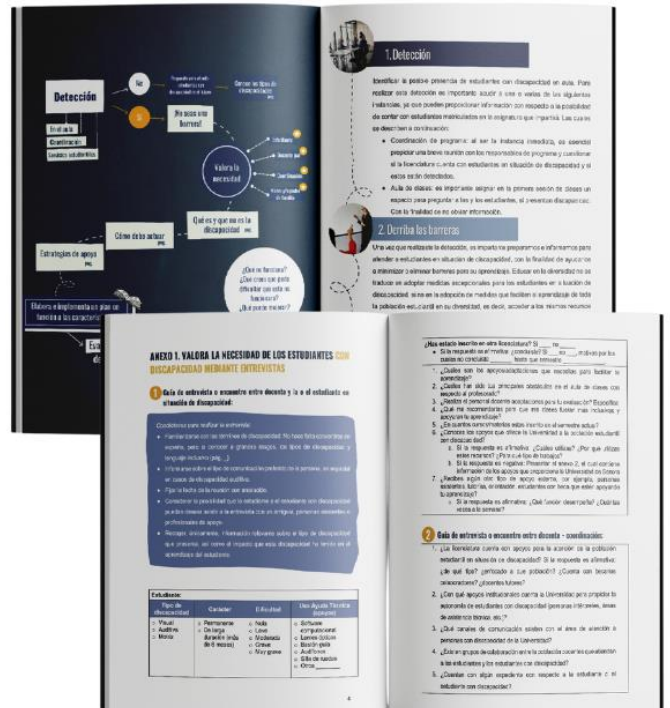
Descripción

Con el propósito de orientar la acción docente al momento de contar con estudiantes en situación de discapacidad en el aula, se realiza la ruta de atención “no seas una barrera”, la cual describe el camino a recorrer y los pasos a seguir para apoyar a las y los estudiantes con discapacidad a transitar la educación superior con la menor cantidad de barreras posibles. Recordando que la inclusión del estudiando con discapacidad no puede realizarse de manera efectiva sin la intervención de las y los docentes, ya que el profesorado se identifica como uno de los grandes apoyos para la eliminación de barreras de aprendizaje y la efectiva inclusión.

Sumario

- Detección.
- Derriba barreras.
- Valora la necesidad de las personas con discapacidad.
 - Guía de entrevista para el profesorado en su encuentro con el estudiando con discapacidad, profesorado par, coordinación, madre y/o padre de familia.
- Qué es y qué no es la discapacidad
- Qué debe tener en cuenta el profesorado al momento de atender estudiantes con discapacidad.
- Estrategias para la diversificación de contenidos.
- Elaboración e implementación de un plan diversificado para la atención de personas con discapacidad.

Ejemplos de contenido del capítulo



Capítulo 2:

Qué es y qué no es la discapacidad

Sumario

1. Discapacidad
2. Personas con discapacidad
3. Características de la discapacidad visual, auditiva y física.
4. Pautas para el uso correcto del lenguaje inclusivo sobre discapacidad
 - Persona con discapacidad
 - Normales somos todos y todas
 - Evitar verbos o términos negativos
 - Rompe los imaginarios de la discapacidad

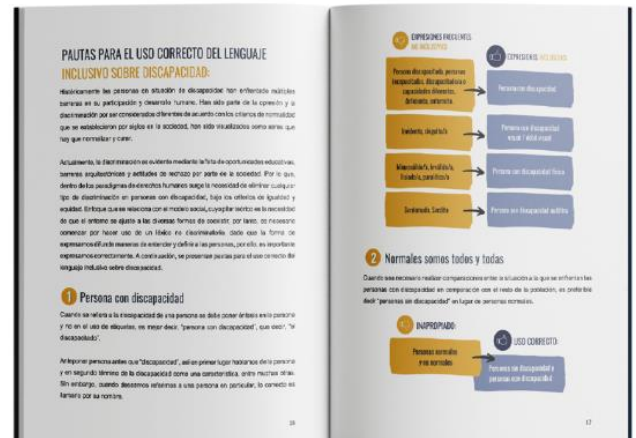
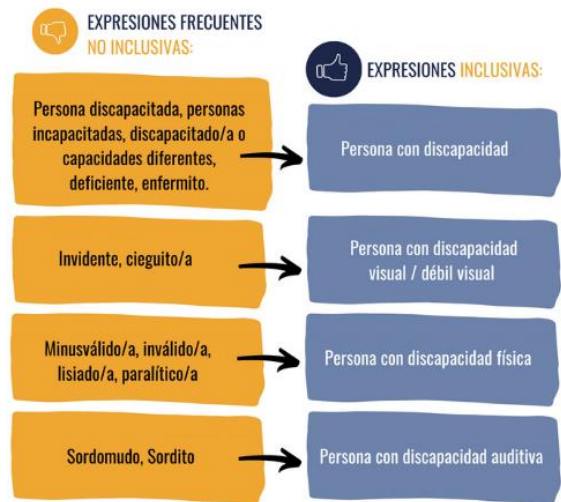
Ejemplos de contenido del capítulo

Objetivo

Concientizar al profesorado sobre las personas con discapacidad.

Descripción

Es importante no sólo ampliar el conocimiento y comprensión de la discapacidad o dificultades específicas, sino también contribuir a facilitar y enriquecer la respuesta educativa. Por tanto, este apartado en un primer momento ofrece un panorama básico del concepto de discapacidad y algunas clasificaciones específicas (visual, auditiva, física); seguido de analizar las formas en que el lenguaje se vuelve un elemento excluyente, para comenzar hacer uso de un léxico no discriminatorio, dado que la forma de expresarnos difunde maneras de percibir y definir a las personas. Por ello, presentamos una serie de pautas y expresiones para el uso correcto del lenguaje inclusivo en la discapacidad.



Capítulo 3:

Qué debe tener en cuenta el profesorado al momento de atender al estudiando con discapacidad

Objetivo

Promover pautas de buen trato y trato igualitario necesarios en el proceso de atención educativa para el estudiando con discapacidad en el aula.

Descripción

Es importante utilizar un lenguaje apropiado, pero no menos importante conocer cómo apoyar a esta población en su formación. Por ello, en esta sección se localiza una serie de pautas de buen trato y trato igualitario que seguramente apoyarán el trabajo del profesorado en el proceso de atención educativa de las y los estudiantes con discapacidad en el aula.

Sumario

1. Pautas de un buen trato y trato justo
2. Pautas básicas de actuación y comunicación en la interacción con personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y participación:
 - Persona con discapacidad visual
 - Personas con discapacidad auditiva
 - Personas con discapacidad física

Ejemplos de contenido del capítulo:

1. Pautas de un buen trato y trato justo:

- Dar un trato igualitario a cualquier estudiante, teniendo en cuenta sus capacidades, pero sin resaltarlas.
- No adoptar actitudes de sobreprotección.
- Exigir el mismo nivel de rendimiento académico.
- Emplear un lenguaje inclusivo.

2. Pautas básicas de actuación y comunicación en la interacción con personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y participación:

Personas con discapacidad auditiva

- Ubicarse frente al estudiante para facilitar el contacto visual de la persona.
- Asegúrese de conseguir la atención de la o el estudiante antes de comenzar la clase.

Personas con discapacidad

- Al hablar, identifíquese para que la o el estudiante no tenga duda de con quién está hablando.
- Para referirnos a lugares concretos, utilice referencias espaciales, los términos “ahí”, “allí”, “aquí”, no significan nada para personas con discapacidad visual.

Personas con discapacidad física

- Al momento de mantener una conversación con estudiantes en silla de ruedas, es importante ubicarnos a su altura, con la finalidad de estar al alcance de su mirada.
- No evite hacerle preguntas.



Capítulo 4:

Estrategias para la diversificación de contenidos

Objetivo

Brindar al profesorado orientación sobre cómo desarrollar y adaptar estrategias para apoyar el aprendizaje de las y los estudiantes con discapacidad

Descripción

Esta sección enlista una serie de estrategias de apoyo académico, que permitan al profesorado la creación, flexibilización y planificación de medidas de atención, para personalizar las experiencias de aprendizaje y con ello lograr el mayor grado de aprendizaje y participación de las y los estudiantes con discapacidad.

Sumario

1. Estrategias generales que debe tener en cuenta el profesorado.
2. Estrategias específicas para cada tipo de discapacidad, visual, auditiva y física, relacionadas con:

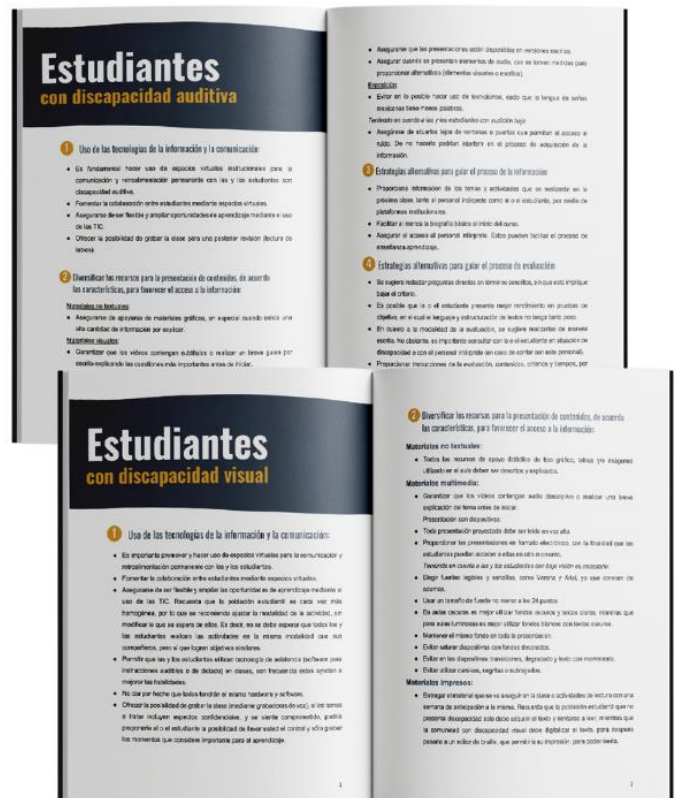
- Uso de las tecnologías de la información y la comunicación

- Diversificar los recursos para la presentación de contenidos.
 - Materiales no textuales
 - Materiales multimedia
 - Materiales impresos
 - Materiales electrónicos
- Estrategias alternativas para guiar el proceso de la información.
- Estrategias alternativas para guiar el proceso de evaluación.

3. Actividad

4. Autoevaluación

Ejemplos de contenido del capítulo



Capítulo 1:

Ruta de atención para el estudiando con discapacidad

Detección

En el aula

Coordinación

Servicios estudiantiles

No

Prepárate para atender estudiantes con discapacidad en el futuro

Conoce los tipos de discapacidades pag.

Sí

¡No seas una barrera!

Valora la necesidad

- Estudiante
- Docente par
- Coordinación
- Madre y/o padre de familia

Qué es y qué no es la discapacidad

Cómo debo actuar

Estrategias de apoyo

Elabora e implementa un plan en función a las características

Evaluación del plan

¿no fue efectivo?

¿fue efectivo?

¿Qué no funciona?
¿Qué crees que pudo dificultar que esto no funcionara?
¿Qué puede mejorar?

★
Recuerda que este plan puede cambiar y modificarse según las necesidades de las o los estudiantes y los contenidos académicos.

1. Detección

Identificar la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula debe ser una tarea primordial para el docente, ya que, sin este reconocimiento, podría obstruir la visualización de las necesidades de esta población, así como la posibilidad de recibir apoyos y orientación en su camino hacia la obtención de un título profesional. Por lo que, el objetivo de la detección temprana no es etiquetar, sino hacer una buena identificación de las barreras para el aprendizaje, los apoyos con los que cuenta y los que necesita. Por ello, es fundamental realizar la detección desde el primer momento; apoyándose de instancias responsables de esta población en la institución o asignar en sus clases un espacio para realizar una breve encuesta con la finalidad de detectar si algún estudiante presenta discapacidad. Si identifica estudiantes con discapacidad y no han tenido contacto con la unidad responsable, se recomienda que se ponga en contacto con la misma.

2. Derriba las barreras

Una vez detectadas las personas con discapacidad en el aula de clases, es importante prepararnos e informarnos para atender a esta población estudiantil con la finalidad de ayudarlos a minimizar o eliminar barreras para su aprendizaje. Educar en la diversidad no se traduce en adoptar medidas excepcionales, sino en generar acciones que faciliten el aprendizaje de toda la población estudiantil en su diversidad, es decir, acceder a los mismos recursos desde horizontes particulares pero no por ello menos oficiales. Recuerda que, si en esta ocasión no detectaste la presencia de alumnos o alumnas con discapacidad, no significa que no debas prepararte para recibirlos en el futuro, por lo que, en este primer momento, te invitamos a leer el capítulo 2, el cual te ayudará a dar respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿Qué es y qué no es la discapacidad?, ¿la discapacidad es la misma o existen diversos tipos de discapacidades? ¿cuáles son las principales características? ¿cuento con un lenguaje inclusivo para la atención de estudiantes con discapacidad?

3. Valora las necesidades de las y los estudiantes con discapacidad

Una vez identificada la población con discapacidad, es importante efectuar pequeñas entrevistas a los actores principales involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje de estos estudiantes -con el propósito de obtener una valoración de la situación- en el que se identifiquen aspectos relevantes sobre el tipo de discapacidad que presentan, el impacto que esta ha tenido en su educación, las barreras para el aprendizaje y los apoyos con los que cuenta; esto con la finalidad de potenciar las condiciones para el aprendizaje de esta población y ayudar a desarrollar un plan de atención de una manera realista. A continuación, enlistamos los principales actores para conformar una valoración más precisa, podrías consultar a los de mayor acceso:

- a. Estudiante en situación de discapacidad.
- b. Responsables de coordinación de carrera.
- c. Docentes pares que han atendido a estudiantes con discapacidad.
- d. Madre y/o padre de familia del estudiante con discapacidad.

4. Qué es y qué no es la discapacidad

Es importante no sólo ampliar el conocimiento y comprensión de la discapacidad o dificultades específicas de cada tipo, sino también contribuir a facilitar y enriquecer la respuesta educativa, por tanto, es fundamental analizar las formas en que el lenguaje se vuelve un elemento excluyente. En este apartado además se menciona una serie de recomendaciones con ciertas expresiones que incluyan la perspectiva de discapacidad y no discrimine, así como desmitificar imaginarios y prejuicios con respecto a esta población.

5. Qué debe tener en cuenta el profesorado al momento de atender a las y los estudiantes con discapacidad

Es importante utilizar un lenguaje apropiado, pero no menos importante conocer cómo apoyar a esta población en su formación. Por ello, en esta sección presentamos una serie de pautas que seguramente apoyarán el trabajo del profesorado en el proceso de atención educativa de las y los estudiantes con discapacidad en el aula, relacionadas con:

1. Buen trato y trato igualitario necesarios en el proceso de atención educativa para el estudiando con discapacidad en el aula.
2. Deberes del profesorado en el proceso de atención educativa para las y los estudiantes con discapacidad en el aula.

6. Estrategias para la diversificación de contenidos

Educar en la disparidad no se traduce en generar medidas excepcionales para las personas con discapacidad, sino, en acceder a los mismos recursos desde horizontes particulares, pero no por ello menos rigurosos (Torres-González, 2010). Por lo que, en esta sección se enlistan una serie de estrategias de apoyo académico, que permitan a la comunidad docentes la creación, flexibilización y planificación de medidas de atención a la población estudiantil con discapacidad en el aula.

7. Elaboración e implementación de un plan diversificado para la atención del estudiando con discapacidad

Un plan bien estructurado y con información adecuada es el primer paso para la efectiva atención. La planeación orienta a distribuir de manera equitativa los recursos y materiales con los que cuenta. Gracias a este tipo de planeación, es posible definir qué hacer, cómo actuar y, con qué recursos y estrategias. Sin embargo, este plan puede cambiar y modificarse según las necesidades de las o los estudiantes y/o los contenidos académicos. Por lo que es necesario, evaluar el plan periódicamente, con la finalidad de conocer qué puntos podrían haber mejorado, así como qué aspectos pueden ser replicables en el futuro.



Instrumentación del plan

OBJETIVOS

- Dar visibilidad al manual
- Pautar y monitorizar la aplicación del manual
- Diseminar buenas prácticas para la atención e inclusión de personas con discapacidad.

DESTINATARIO

- Profesorado de educación superior.

NIVEL DE DIFUSIÓN

- Interna: boletines, reuniones, plataformas institucionales y plataforma de atención de la Universidad de Sonora.

ESTRATEGIA

- Lenguaje: claro, comprensible e inclusivo.
- Canales y herramientas: correo electrónico, web, boletín UNISON, espacios informativos.

RESPONSABLES:

- Personal directivo de la institución.
- Coordinación del área de inclusión.
- Coordinación de programa.
- Coordinación de NTIC.

Actividades de **comunicación y difusión**

ANTES

- Sensibilización para la inclusión.
- Capacitar y asesorar al personal responsable del área de inclusión de la institución.

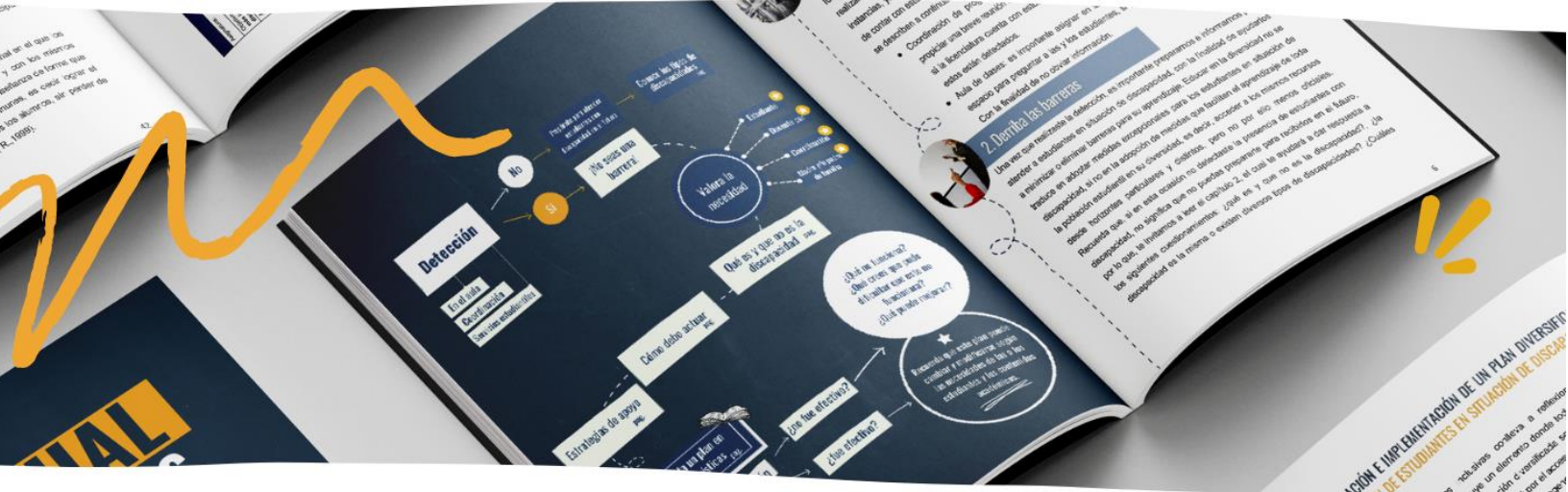
DURANTE

- Publicar en el boletín y página web de la institución periódicamente.
- Evaluar la difusión con indicadores de seguimiento y cuestionarios.

DESPUÉS

- Evaluar la difusión: con indicadores de seguimiento.
- Evaluar los logros e impacto en la institución: mediante cuestionarios y entrevistas.
- Realizar informe de resultados finales.
- Desarrollar ideas de posibles colaboraciones en el futuro.





Cuestionario para evaluar los logros e impacto en la institución: durante.

Instrucciones: Le presentamos una serie de enunciados para indique los que cumple. Por favor marque solo una casilla en cada línea.

<i>Prácticas del profesorado...</i>		Sí	A veces	No
1	Diseña actividades de aprendizaje para que promuevan la comprensión, el respeto y la tolerancia.			
2	Adapta la evaluación tomando en cuenta las características de las y los estudiantes con discapacidad.			
3	Adapta estrategias de enseñanza a las características del alumnado.			
4	Es innovador, emplea diversas estrategias de enseñanza.			
5	Planifica actividades de aprendizaje tomando en cuenta las características de las y los estudiantes con discapacidad.			
6	Responde positivamente ante las dificultades del alumnado con discapacidad.			
7	Promueve el trabajo colaborativo entre estudiantes.			
8	Considera las dificultades de aprendizaje de las y los estudiantes con discapacidad como oportunidades para diversificar los materiales.			
9	Plantifica con sus colegas la evaluación y planificación de actividades dirigidas al estudiando con discapacidad.			
10	Promueve reuniones de acompañamiento y monitoreo permanente con el estudiando con discapacidad.			
Suma:				
Total:				

Reflexiones periódicas mediante bitácoras:

¿Qué funcionó del Manual de buenas prácticas docentes para la inclusión del alumnado con discapacidad física, auditiva y visual en la Universidad de Sonora?

¿Qué crees que pudo facilitar que esto funcionara?

¿Qué no funciona?

¿Qué crees que pudo dificultar que esto no funcionara?

¿Qué puede mejorar?

Cuestionario para evaluar los logros e impacto en la institución: después.

Instrucciones: Le presentamos una serie de cuestionamientos para indique su grado de acuerdo o desacuerdo. Por favor marque solo una casilla en cada línea.

		Totalmente de acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	¿Está mejorando el aprendizaje de la o el estudiante con discapacidad a partir de las clases que impartes?			
2	¿Son claros los objetivos de aprendizaje para las y los estudiantes con discapacidad?			
3	¿La planeación se realiza tomando en cuenta las barreras para el aprendizaje que el alumnado manifiesta?			
4	¿Tienen las y los estudiantes oportunidades para expresar sus conocimientos, sin importar el modo de comunicación?			
5	¿El aprendizaje en el aula se realiza a través de actividades de trabajo cooperativo entre las y los estudiantes en distintos momentos de la programación?			
6	¿Se contempla una variedad de actividades, por ejemplo, presentaciones orales, resolución de problemas, esquemas, cuestionarios o el uso de tecnologías para realizar tarea?			
7	¿En la planificación se modifican los recursos para la presentación de contenidos, de acuerdo las características, para favorecer el acceso a la información?			
8	¿Se utilizan diversas formas de evaluación que permita al alumnado con discapacidad mostrar sus habilidades?			
9	¿Se contemplan espacios de monitoreo o asesoría al estudiando con discapacidad en la planeación?			
10	¿Tienen las y los alumnos acceso a las lecturas tiempo antes?			
Suma:				
Total:				

Entrevista:

Actualmente nos encontramos realizando una evaluación con respecto al *Manual de buenas prácticas docentes para la inclusión del alumnado con discapacidad física, auditiva y visual en la Universidad de Sonora*, mismo que se creó con el propósito de mejorar el actuar del profesorado al estudiando con discapacidad en el aula.

La idea es poder conocer distintas opiniones para determinar el efecto del mismo, con la finalidad de conocer qué puntos podrían haber mejorado, así como qué aspectos pueden ser replicables en el futuro.

Datos personales:

Sexo: _____ Estudios de licenciatura: _____ Estudios de Posgrado: _____

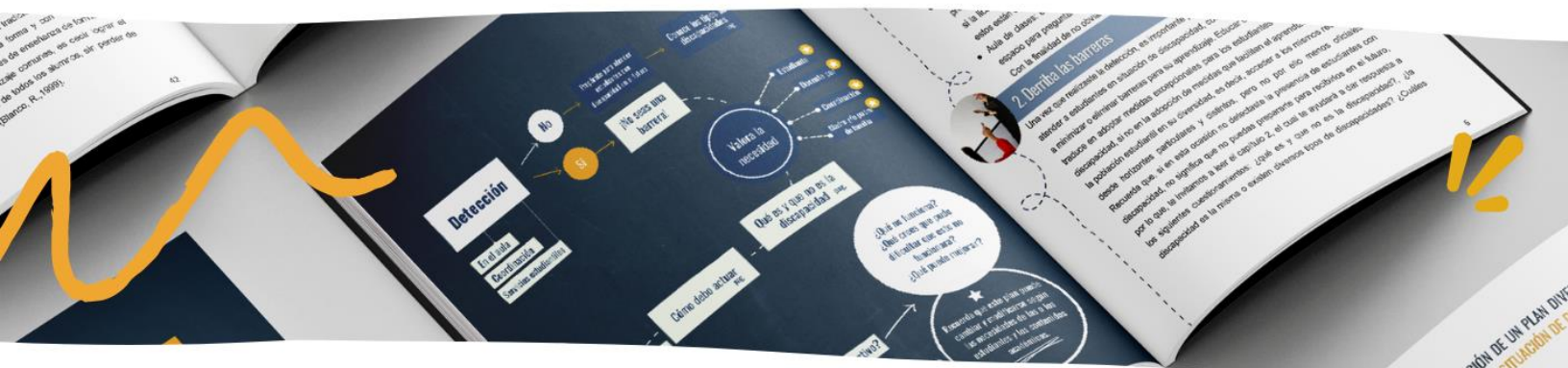
Tiempo que ha ejercido como docente: _____ Licenciatura/s en la/s que imparte clases: _____ ¿Ha recibido anteriormente alguna formación sobre discapacidad?

Si ___ (Externa ___ o interna a la Universidad _____) No _____

1. ¿Qué funcionó del Manual?

2. ¿Qué crees que pudo facilitar que esto funcionara?

3. ¿Qué capítulo del Manual consideras fue el de mayor impacto para realizar modificaciones en tus planeaciones?



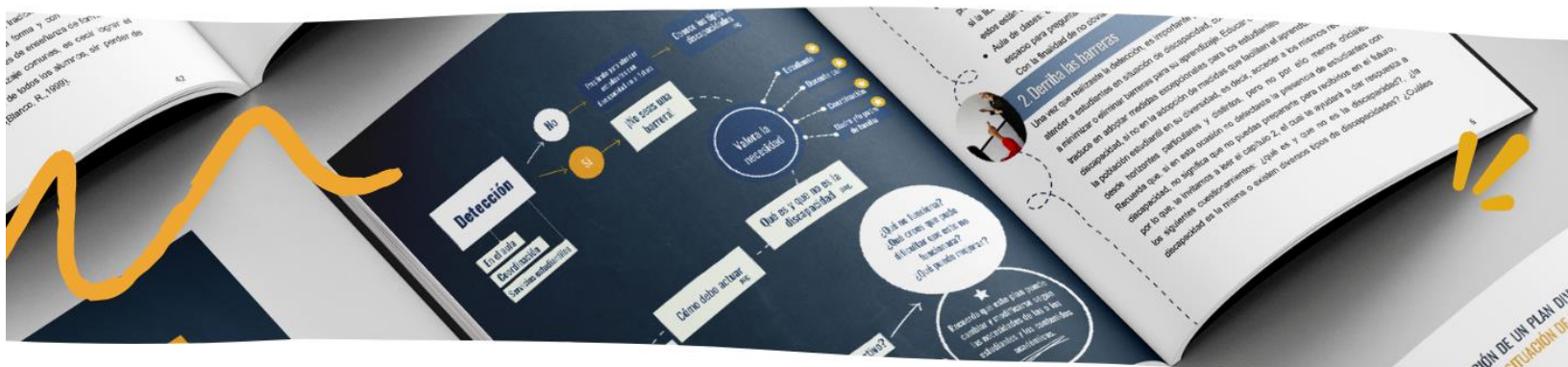
4. ¿Qué capítulo del Manual consideras fue el que ayudó en tu interacción con el estudiando con discapacidad en el aula de clases?

5. ¿Qué no funcionó?

6. ¿Qué crees que pudo dificultar que esto no funcionara?

7. ¿Qué puede mejorar?

8. ¿Qué aspectos consideras que necesitas conocer y el manual no los proporciona?





Elementos de difusión:

PAUTAS PARA EL USO CORRECTO DEL LENGUAJE INCLUSIVO SOBRE DISCAPACIDAD

EXPRESSIONES FRECUENTES NO INCLUSIVAS:

Persona discapacitada, personas incapacitadas, discapacitado/a o capacidades diferentes, deficiente, enfermito.

Invidente, ciego/a

Minusválido/a, inválido/a, lisiado/a, paralítico/a

Sordomudo, Sordito

EXPRESSIONES INCLUSIVAS:

Persona con discapacidad

Persona con discapacidad visual / débil visual

Persona con discapacidad física

Persona con discapacidad auditiva

NORMALES SOMOS TODOS Y TODAS

Cuando sea necesario realizar comparaciones entre la situación que presenta las personas con discapacidad en comparación con el resto de la población, es preferible decir "personas sin discapacidad" en lugar de personas normales.



INAPROPIADO:

Personas normales y no normales



USO CORRECTO:

Personas sin discapacidad y personas con discapacidad

EVITAR VERBOS O TÉRMINOS NEGATIVOS

No decir "sufre", "padece", "víctima de", "afectado por", "condenado a una silla de ruedas" o "limitado a una silla de ruedas". Romper con la idea que la persona sufre o experimenta una disminución en su calidad de vida.



USTED NO DIGA :

"Persona que padece discapacidad"
"Persona que sufre discapacidad"
"Persona víctima de discapacidad"
"Persona afectada por discapacidad"
"persona condenada a una silla de ruedas"



LA FORMA CORRECTA:

Persona que presenta discapacidad
Persona que vive con discapacidad
Personas en situación de discapacidad

Alcances, limitaciones y consideraciones finales.

A manera de síntesis, en el presente trabajo quedan plasmadas herramientas para promover y facilitar la inclusión educativa del estudianto con discapacidad y con ello minimizar o eliminar barreras para el aprendizaje. Reiterando, este Manual no pretende ser un paso a paso, sino una apertura a la reflexión, un acompañamiento a la comunidad docente, el cual se ha identificado como uno de los grandes mediadores y generadores del aprendizaje y de la inclusión educativa.

Si bien, el presente Manual es un material inicial, el diagnóstico ha demostrado la necesidad del profesorado por ser orientado y apoyado de manera permanentemente con respecto a la atención del estudianto con discapacidad en el aula, misma que se considera un aspecto primordial para dar respuestas equitativas por diversos autores (Vaillant, 2007; Calvo, 2015). Esta propuesta de innovación pretende apoyar la participación de las y los docentes como pilares activos en la inclusión educativa para comenzar a desarrollar una cultura inclusiva en la Universidad de Sonora.

Respecto a las limitaciones de este trabajo, estas convergen bajo los aspectos de implementación y evaluación de la estrategia dado que excede las posibilidades y condiciones de tiempo. Por lo que, es fundamental que se realice la aplicación y evaluación del manual propuesto en este documento, ya que de esta manera se obtendrá una retroalimentación que permita identificar si se ajusta a las necesidades de la población docente y medir si el impacto es el esperado.

Iniciar procesos de innovación demanda un cambio en el rol del profesorado, mismo que se relaciona con “liberarse progresivamente de la tarea de transmitir conocimientos para convertirse en dinamizador y guía del proceso de aprendizaje de sus estudiantes” (Sigalés, 2004, p. 4). Por lo que, las y los docentes deben ser conscientes que son protagonistas de las innovaciones educativas, por tanto, deben involucrarse de manera efectiva en el proceso, para que los cambios sean profundos, permanentes y transformadores (Rodríguez, Pozuelos y García, 2012).

Para garantizar la implementación de la innovación que se menciona en el presente trabajo, es importante motivar a la comunidad docente a participar e involucrarse en procesos de formación que les permitan reflexionar sobre sus

prácticas, propiciar la necesidad constante por fortalecer su desarrollo profesional; por lo que es indispensable que posean una serie de competencias que acerquen a este ajuste, pero es aún más importante que la formación que reciban sea en función de sus necesidades concretas (Loja y Quito, 2021). De igual manera, las y los docentes deben estar implicados en redes de colaboración, en las que puedan compartir ideas y experiencias (Escudero, 2014).

Asimismo, es importante que el Área de Atención a la Discapacidad de la Universidad de Sonora preste especial atención a desarrollar medidas transversales, colaborativas, sistemáticas y focalizadas a esta población, así como comprometerse a generar programas, protocolos y manuales que guíen no solo la práctica docente, sino también el actuar de la comunidad universitaria en general para minimizar o eliminar barreras para el aprendizaje y con ello fomentar acciones de apoyo para superar el modelo de integración educativa y vivir en un enfoque de inclusión.

Lo que beneficiaría no solo a las y los estudiantes con discapacidad, sino también al resto de la comunidad universitaria, generando una cultura más justa basada en los principios de respeto e igualdad; y a la institución a alcanzar acciones que permitan crear una estructura sólida que brinde a las futuras generaciones una institución con procesos inclusivos consolidados.

Resulta interesante conocer cómo la inclusión de personas con discapacidad a la educación comienza a generar nuevas líneas de investigación que ayuden a documentar y eliminar barreras en la trayectoria de esta población. Por ello, es importante continuar con estudios en torno a esta temática, a través de estos es posible construir un conocimiento y comprensión de la situación que permita dar soluciones.

Por tanto, se sugiere continuar con investigaciones que permitan la obtención de información de una mayor cantidad de actores educativos, compañeras y compañeros pares, comunidad docente, la familia, personal administrativo y directivos de la institución, lo que propiciará una comprensión más amplia del fenómeno, pero particularmente para el desarrollo de estrategias para la eliminación de barreras.

En este trabajo se abordó una gran cantidad de factores, lo que permitió una comprensión general de la inclusión por parte de los principales actores de la educación, así como conocer las dificultades a las que se enfrentan, por ello, se podrían orientar investigaciones a caracterizar barreras específicas, como las actitudes del profesorado con respecto a la inclusión de las y los estudiantes con discapacidad, incluso estudios relacionados con las incorporacion del profesorado con discapacidad al aula de clases.

Todo esto sin olvidar comenzar procesos para favorecer la generación de propuestas de innovación que faciliten la incorporación efectiva del estudiando con discapacidad, ya que la educación tiene el compromiso de ofrecer oportunidades para todos y todas sin ninguna clase de exclusión o discriminación.

ANEXOS

Anexo 1. Tabla de apoyos institucionales UNISON

Apoyos institucionales orientados a la inclusión de las y los estudiantes con discapacidad		
Tipo	Programa	Especificaciones
Académico	Nombre	Tutoría
	Dirigido	Estudiando en general
	Objetivo	Acompañamiento de un tutor o tutora que brinda orientación o guía durante toda la trayectoria escolar para favorecer el rendimiento académico y el desarrollo personal y social de las y los estudiantes.
	Acciones	Apoyar la adaptación e integración al ambiente universitario.
		Diseñar la trayectoria curricular más adecuada, de acuerdo con los recursos, capacidades y expectativas personales y/o familiares de cada estudiante.
		Seleccionar actividades complementarias para optimizar la formación.
Conocer los apoyos y beneficios de los diversos servicios universitarios.		
Desarrollar o mejorar estrategias de estudio.		
Superar dificultades en el aprendizaje y mejorar calificaciones.		
Comprender las características del plan de estudios y los requisitos de egreso que se deben cumplir.		
Conocer diversas formas de resolver problemas dentro de la universidad y las opciones en caso de reprobación o rezago.		
Aprovechar servicios especializados disponibles en la institución en caso de dificultades extraacadémicas.		
Apoyar en la motivación y actitud para la conclusión de los estudios.		
Orientar en la integración al campo laboral y/o la continuación de los estudios		
Académico	Nombre	Asesoría de pares
	Dirigido	Estudiando con discapacidad
	Objetivo	Otorgar un apoyo personalizado al estudiante mediante asesorías académicas, esto con la finalidad de mejorar su aprovechamiento y rendimiento escolar.
	Acciones	No reporta
Servicios	Nombre	Atención a la discapacidad
	Dirigido	Estudiando con discapacidad
	Objetivo	Brindar apoyo para facilitar la trayectoria escolar de alumnos con discapacidad y favorecer su inclusión en el ámbito universitario y social.

	Acciones	<p>Se proporciona asesoría y gestión de trámites ante la Dirección de Servicios Escolares en lo que respecta al proceso de inscripción y reinscripciones.</p> <p>Se otorga asesoría a alumnos con discapacidad para que participen con ponencias en eventos académicos con el propósito de que desarrollen habilidades de redacción, comunicación y empoderamiento.</p> <p>Se realizan reuniones individuales y grupales con los alumnos para dar seguimiento a todas sus actividades académicas, donde asisten algunos padres de familia.</p> <p>Se imparte taller para adquirir técnicas para hablar en público de una forma efectiva en lengua señas, español y Braille.</p> <p>Se mantiene comunicación con el área de infraestructura para solicitar las adecuaciones de espacios para la movilidad de alumnos con discapacidad motora y visual.</p> <p>Se encuentra en proceso la edición de un programa de televisión "Gente Extraordinaria" con la participación de alumnos con discapacidad, mismo que será transmitido por el canal UNISON TV "La señal del Saber" con el propósito de hablar de temas relacionados con la inclusión.</p>
Servicios	Nombre	Centro de Acceso a la Información para personas con Discapacidad Visual (CAIDV)
	Dirigido	Personas con Discapacidad Visual
	Objetivo	Integrar las acciones de apoyo a las personas con discapacidad en el estado de Sonora, tales como el Centro de Acceso a la Información para Personas con Discapacidad Visual (CAIDIV).
	Acciones	No reporta
Servicios	Nombre	Becas / estudiando con discapacidad auditiva
	Dirigido	Estudiando de bachillerato o licenciatura con discapacidad auditiva (sordera o hipoacusia)
	Objetivo	Prevenir que personas con sordera o con alguna discapacidad auditiva no puedan ejercer a plenitud su derecho a la educación
	Acciones	La Beca deberá destinarse preferentemente a contar con el servicio de interpretación de Lengua de Señas Mexicana (LSM) y/o adquirir facilitadores (aparatos) de la comunicación.

Anexo 2. Tabla de Universidades Latinoamericanas con programas inclusivos

Universidades públicas que cuentan con programas para atender a alumnos con discapacidad en Latinoamérica	
País	Universidad
Argentina	Universidad de Buenos Aires
	Universidad Lomas de Zamora
	Universidad Nacional de Luján
	Universidad Autónoma de Entre Ríos
	Universidad Nacional del Comahue
	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
	Universidad Nacional de Cuyo
	Universidad Nacional de Córdoba
	Universidad Blas Pascal
	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
	Universidad Nacional de La Plata
	Universidad Nacional de Avellaneda
	Universidad Nacional de Lanús
	Universidad Nacional de Río Cuarto
	Universidad Nacional de Salta
Universidad Nacional de General Sarmiento	
Universidad Nacional del Litoral	
Universidad Nacional de la Patagonia Austral	
Universidad Nacional de Quilmes	
Brasil	Universidad Estatal de Londrina
	Universidad Federal Fluminense
	Universidad del Estado de Río de Janeiro
	Universidad Federal de Río de Janeiro
	Universidad del Estado de Amazonas
	Universidad Católica de Brasilia
	Universidad Federal de Río Grande del Norte
	Universidad del Estado de Río Grande
Universidad del Oeste de Santa Catarina	
Chile	Universidad Playa Ancha
	Universidad del Bio-Bio
	Universidad de los Lagos
	Universidad de Santiago de Chile
Universidad Valparaíso	
Colombia	Universidad Industrial de Santander
	Universidad de Antioquia
	Universidad del Valle
Costa Rica	Universidad de Costa Rica
Ecuador	Universidad Nacional de Loja
	Universidad Técnica de Manabí
	Universidad San Francisco de Quito
	Universidad Israel
El Salvador	Universidad de El Salvador

Nicaragua	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
Guatemala	Universidad de San Carlos de Guatemala
Panamá	Universidad de Panamá Universidad Tecnológica de Panamá
Paraguay	Universidad Nacional de Asunción
Venezuela	Universidad Católica Andrés Bello

Anexo 3. Escala CUNIDIS (Rodríguez & Álvarez, 2015)

Indique su grado de acuerdo (de 1 a 5) con las afirmaciones que se realizan				
1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Respecto a los estudiantes con discapacidad, el profesorado debe:				
1. ...adaptar los objetivos de las asignaturas				
2. ...adaptar los contenidos de las asignaturas				
3. ...adaptar la metodología empleada en las clases				
4. ...adaptar las actividades a desarrollar en las asignaturas				
5. ...adaptar los materiales empleados en las actividades				
6. ...adaptar los instrumentos de evaluación				
7. ...adaptar los criterios de evaluación/calificación				
8. ...adaptar las prácticas de la titulación				
9. ...ampliar el tiempo para exámenes y entrega de trabajos				
10. ...realizar tutorías de manera habitual				
Respecto a los estudiantes con discapacidad, en la realidad del aula el profesorado:				
11. ...adapta los objetivos de las asignaturas				
12. ...adapta los contenidos de las asignaturas				
13. ...adapta la metodología empleada en las clases				
14. ...adapta las actividades a desarrollar en las asignaturas				
15. ...adapta los materiales empleados en las actividades				
16. ...adapta los instrumentos de evaluación				
17. ...adapta los criterios de evaluación				
18. ...adapta las prácticas de la titulación				
19. ...amplía el tiempo para los exámenes y entrega de trabajos				
20. ...realiza tutorías de manera habitual				
Respecto a la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad:				
21. ...la facultad/escuela no tiene barreras arquitectónicas				
22. ...el equipamiento de las clases está adaptado				
23. ...las condiciones de las clases favorecen el acceso y movilidad				
24. ...la disposición de las clases permite el trabajo en grupo				
25. ...se emplean tecnologías para el seguimiento de las clases				
26. ...los materiales impresos/audi-visuales de clase están adaptados				
27. ...se cuenta con apoyos humanos y materiales para seguir las clases				
28. ...se realizan todas las prácticas de la titulación				
29. ...participan en todas las actividades en clase				
30. ...tienen similares dificultades que el resto de los compañeros/as				
Respecto a la sensibilización y relaciones de los estudiantes con discapacidad:				
31. ...las iniciativas universitarias para la sensibilización y concienciación sobre discapacidad son adecuadas				
32. ...todos los estudiantes pueden participar en las actividades culturales, deportivas y de ocio que se organizan				
33. ...los compañeros respetan la disposición de la clase para facilitar el acceso y movilidad de estos estudiantes				
34. ...la comunicación con el profesorado es fluida				
35. ...la relación de los estudiantes y el profesorado de la facultad/escuela es adecuada				
36. ...la relación de los estudiantes y el resto de compañeros de la facultad/escuela es la adecuada				
37. ...el profesorado de la universidad está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad				
38. ...un estudiante con discapacidad puede estudiar cualquier titulación				
39. ...un estudiante con discapacidad puede ser un buen profesional				
40. ...la universidad está preparada para formar y atender a estudiantes con discapacidad				

Anexo 4. Entrevista profundidad docente.

Entrevista a profundidad: Docentes Universidad de Sonora

Datos personales:

Sexo: _____ Estudios de licenciatura: _____ Estudios de Posgrado: _____
Tiempo que ha ejercido como docente: _____ Tipo de contratación laboral en la UNISON: _____ Licenciatura/s en la/s que imparte clases: _____ ¿Ha recibido anteriormente alguna formación sobre discapacidad? Si _____ (Externa _____ o interna a la Universidad _____) No _____ ¿Enfocada a qué tipo de discapacidad?

1. ¿Considera que la Universidad de Sonora es una escuela inclusiva y por qué?
2. ¿Considera que la Universidad de Sonora está preparada para formar a las y los estudiantes con discapacidad? ¿Por qué?
3. ¿Qué piensa/crea con respecto a que a las personas con discapacidad se le brinde acceso a la educación superior?
4. ¿Cómo ha sido la relación que ha tenido con las y los estudiantes con discapacidad que ha atendido en el aula de clases?
5. Desde su experiencia al atender al estudiando con discapacidad en la Universidad ¿Cuáles son los conocimientos que tiene con respecto a los tipos de discapacidades que existen?
6. ¿Conoce los recursos de apoyo que ofrece la Universidad al profesorado en materia de discapacidad?
 - Si la respuesta es sí: ¿ha utilizado tales recursos? ¿Por qué utiliza estos recursos? ¿Para qué tipo de trabajos?
7. ¿Qué tipo de apoyos usted necesita que la Universidad de Sonora no proporciona para la atención del estudiando con discapacidad?
8. ¿Cuáles fueron sus obstáculos como docente al momento de impartir clases al estudiando con discapacidad? Específica (contenidos, adaptación en la metodología, evaluación, currículo)
9. Ha tenido que realizar, en alguna ocasión, alguna adaptación en la metodología, contenidos y evoluciones. En caso afirmativo ¿De qué tipo y qué criterios has tenido en cuenta para su elaboración?
10. ¿Considera que es importante fomentar las relaciones entre el estudiando con discapacidad y sus compañeros y compañeras?
11. Con respecto a las y los estudiantes ¿Cuáles fueron los obstáculos que las y los estudiantes con discapacidad tuvieron en su clase (visual/auditiva/motriz/cognitivo)?

12. ¿Cuáles son los obstáculos que usted ha tenido con respecto a la normatividad o aspectos administrativo para la atención del estudiando con discapacidad?
13. ¿Cuándo usted ha tenido estudiantes con discapacidad en su aula se comunica con sus padres? ¿Qué motivó este acercamiento?
 - Si la respuesta es no ¿considera que es importante tener este tipo de comunicación?
14. ¿Cuándo usted tuvo en su aula al estudiando con discapacidad realizó algún contacto con otros profesores/coordinador/directivos para hablar con respecto dichos estudiando? ¿Qué motivó este acercamiento?
 - Si la respuesta es no ¿considera que es importante tener este tipo de comunicación?
 -

Hasta aquí, ¿Algún comentario que quiera agregar?

Finalmente, me gustaría conocer alguna experiencia breve que ha tenido con la/s o lo/s estudiantes en situación de discapacidad, que usted considera ha marcado interacción con este tipo de población.

De nuevo agradezco su participación y le recuerdo que la información que usted me proporcione es confidencial.

Anexo 5. Entrevista a profundidad al estudiando con discapacidad

Entrevista a profundidad: estudiando con discapacidad en la Universidad de Sonora

Características personales:

Sexo: _____ Edad: _____ Tipo de discapacidad: _____ Licenciatura que cursas: _____ Semestre: _____ Año de ingreso: _____ Uso de ayuda técnica: _____

1. ¿Considera que la Universidad de Sonora está preparada para formarte?
¿Por qué?
2. ¿Consideras que la Universidad de Sonora es una escuela inclusiva y por qué?
3. ¿Qué piensas/crees que las y los docentes-estudiantes-administrativos piensan con respecto a tu incorporación a la institución?
4. ¿Cómo ha sido la relación que has tenido con la comunidad universitaria (docentes-compañeros-administrativos-directivos)?
5. Desde tu experiencia, ¿Cuáles consideras son los conocimientos que tiene la comunidad universitaria con respecto a los tipos de discapacidades que existen (docentes, compañeros, administrativos-directivos)?
6. ¿Cuáles han sido tus principales obstáculos en el aula de clases con respecto a tus profesores, compañeros?
7. ¿Cuáles han sido tus principales obstáculos en el aula con respecto a los contenidos impartidos por el profesor?
8. ¿Crees que el equipo docente universitario estuvo capacitado/preparado para atenderte en el aula clases (se comunica contigo adecuadamente en tanto a formas de contenido, disponibilidad, interés)?
9. ¿Consideras que los profesores conocen y elaboran adaptaciones para apoyar tu aprendizaje durante tu proceso de formación?
 - Si la respuesta es sí, ¿puedes darme un ejemplo?
 - Si no has tenido ningún tipo de adaptación con respecto a tu formación por parte del profesorado, ¿Qué medidas has tenido que tomar?
10. ¿Qué le recomendarías a los profesores para que sus clases fueran más inclusivas, y, por lo tanto, apoyaran tu aprendizaje?
11. ¿Cuáles son las ayudas que has recibido en el aula de clases para tu aprendizaje y participación por parte de tus compañeros?
12. ¿Conoces los apoyos que ofrece la Universidad a las y los estudiantes con discapacidad?
 - o Si la respuesta es sí: ¿Cuáles utilizas? ¿Por qué utilizas estos recursos? ¿Para qué tipo de trabajos?
13. ¿Qué tipo de apoyos considera que la Universidad de Sonora no te proporciona y que tú necesitas para apoyar tu aprendizaje?

Finalmente, me gustaría conocer alguna experiencia que hayas tenido con algún profesor/a, que consideres ha marcado tu experiencia en la Universidad de Sonora.

De nuevo agradezco tu participación y te recuerdo que la información que me proporcionas es confidencial. Quedo a tus ordenes, en mi correo electrónico Grinely.m@gmail.com

Bibliografía

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Horsor.
- Ainscow, M., Booth, T y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- ANUIES. (2002). *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. Recuperado de: http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Manual_integracion_educacion_superior_UNUIES.pdf
- ANUIES. (2012). Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior. México, D.F.
- ANUIES. (2019). *Anuario estadístico 2018-2019: Estadística de Educación Superior-Licenciatura y Técnico superior*.
- Barradas, M. y González, H. (2019). Marco legal y políticas públicas que fundamentan una educación superior. En García, O. (Ed.), *Universidad Inclusiva Lineamientos para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad* (pp. 23-59). México: Corpus Universitario.
- Bilbao, L. (2010). Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes de la universidad de burgos. *Educación y Diversidad*, 4(2), 33-50.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín proyecto principal de la educación*, 48, 56-72.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas (López, A. Trads.) Bristol: CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing leaning and participation in schools (2aed). Manchester: CSIE
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva. España: FUHEM.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill.

- Burgstahler, S. (2015). *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice* (2nd Ed., pp. 368). Cambridge: Harvard Education Press.
- Calvo, G. (2015). La formación de docentes para la inclusión educativa. Teacher training for inclusive education. *Páginas De Educación*, 6(1), 19-35. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.525>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2016). *Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/avisos/2517/SEP_010616_01/SEP_010616_01.html
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, Nueva Ley*. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf
- Cañal de León, P. (2002). *La Innovación Educativa*. Madrid, España: Editorial Akal.
- Carbonell, J. (2002). La aventura de innovar. El Cambio en la Escuela. Ediciones Morata.
- Castellana, M. Y Sala, I. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 18, 209-227.
- Castignani, M., Hanlon, P., Luján, M., Katz, S. y Peiró, M. (2014). Comisión universitaria sobre Discapacidad: una experiencia de gestión en la Universidad Nacional de La Plata. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 51-61.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. México: CNDH
- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores de uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Universidad de Alicante.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81.
- Coll, C. (1988) *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Laia.
- Corrales, H., Soto, H. Y Villafañe, H. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles – desafíos institucionales. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 67-96.
- Cortés, F. (2015). *Universidad y discapacidad: hacia una realidad incluyente en el marco internacional latinoamericano*. México: UNAM.

- Cotán, A. (2010). Barreras y ayudas universitarias desde la perspectiva de estudiantes con discapacidad de ciencias sociales. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 43–61.
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (135-157). México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th Edition). London: SAGE Publications.
- 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.
- Da Silva, L., Guilhem D., y Dornelles, E. (2010). Modelo social: un nuevo abordaje para el tema deficiencia. *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 18(4), 1-9.
- De Asís, R. (2005). *El significado de la accesibilidad universal y su justificación en el marco normativo español*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Universidad Carlos III.
- De la Torre, S. (1997). *Creatividad y Formación*. México: Trillas
- Díaz Barriga, F. y Hernandez, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, V. y Funes, S. (2016). Universidad Inclusiva. Reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. *Prisma Social*, (16), 450-494.
- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M. A., Campo, M., Sancho, S., y Calvo, I. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Salamanca: INICO
- Domingo, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en Educación: Comprensión y Transformación. *En Tendencias Pedagógicas*, (21), 9-28.
- Duk, C. y Murillo, J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12.
- Durán, D. y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros

- para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15 (1), 153– 170.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones". *Revista de Educación*, (327), 31-48
- Echeita, G. (2002). Atención a la diversidad, sentido, dilemas y ámbitos de intervención. *Studia Academica. Revista de Investigación Universitaria*,(13), 135-152
- Echeita, G. (2004). La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid. *Psicología Educativa*, 10 (1), 19-44.
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. España: Narcea.
- Escudero, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar*, 50, 101-150.
- Escudero J. y Martínez, B. (2010). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Espinosa, C., Gómez, V. y Cañedo, C. (2012). ¿Integración o inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Ciencia y Sociedad*, XXXVII (3), 255-274.
- Estrada, C. (2019). *Experiencias formativas de estudiantes de educación superior con discapacidad* (tesis de maestría). Universidad de Sonora. Hermosillo, México.
- French, S. (2017). *Disabled people and employment. A study of the working lives of the visually impaired physiotherapists*. Londres: Routledge.
- Fuller, M., Bradley, A. & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society, United Kingdom*, 19 (5), 455-468.
- García, O. (2019). Introducción. En García, O. (Ed.), *Universidad Inclusiva Lineamientos para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad* (pp. 23-59). México: Corpus Universitario.
- Garzón, D. K. y Molina, B. K. (2014). *IncluSer. Del apoyo, a la participación y reconocimiento de estudiantes con discapacidad en la Universidad del Rosario*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Gonzalez, M. y Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, Humanitas.
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (1), 243-263.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Editorial Mc Graw Hill Education
- INEGI. (2015). *Encuesta Nacional De La Dinámica Demográfica 2014*. Boletín de Prensa Núm. 271/15, pp. 1–3. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales_2015_07_1.pdf
- Jacobo, Z. (2017). *Pautas para la investigación sobre inclusión en la educación superior*. II Seminario sobre Discapacidad y Educación Superior. México: IISUE, UNAM.
- Lissi, M., Onetto, V., Zuzulich, M., Salinas, M., González, M. (2014). Aprender a través de enseñar: análisis de la experiencia de tutores de estudiantes con Discapacidad Sensorial o Motora, en un contexto universitario. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(1), 109 – 216.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*,(21), 37-54.
- Lopez, G. (2014). Aulas universitarias: barreras y ayudas de los estudiantes con discapacidad. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Luque, D., Luque, M., Elósegui, E., Casquero, D. y Lizástigui, L. (2019). Estudiantes universitarios con discapacidad. Cuestiones para una reflexión docente en un marco inclusivo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12 (2), 131-151.
- Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A., y Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman, caracterización. *Revista Habanera De Ciencias Médicas*, 8(2). Recuperado de <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/1531>
- Mella, S. Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (1), 63-80.
- Moreno, G. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Revista Electrónica de Educación*, (17), 24-32. recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817933004>
- Moriña, A., y Molina, V. (2011). La Universidad a Análisis: Las Voces Del Alumnado Con Discapacidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (37), 23–35.
- Muccio, L. (2012) Head start instructional professionals' perceptions and practices: facilitators and barriers for including young children with disabilities (Tesis de doctorado). Estados Unidos: George Mason University.

- Ocampo, A. (2012). Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad a la Educación Superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239.
- Olivares, G. (2019). Fundamentación. En García, O. (Ed.), *Universidad Inclusiva Lineamientos para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad* (pp.11-22). México: Corpus Universitario.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ginebra, Suiza. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York, EE UU: ONU. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Nueva York, Estados Unidos de América: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>.
- Ortega P., Ramírez M., Torres J., López A., Servín C., Suárez L., y Ruiz B. (2007). Modelo de Innovación Educativa. Un marco para la formación y desarrollo de una cultura de la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 10(1-2), 145-173.
- Palacios, A., (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Ediciones CINCA.
- Palmeros, G. y Gairín, J. (2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Revista Educación*, XXV (49), 83-102.
- Paz, C. (2006). Diagnóstico y propuesta para el desarrollo de competencias docentes para la atención a estudiantes con discapacidad a nivel universitario. Tesis postdoctorado: Matrid.
- Pérez-Castro, J. (2016). la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-15.
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Revista Scielo*, 19 (79), 145-170.
- Plan Estatal de Desarrollo. (2016-2021). Recuperado de <http://www.sonora.gob.mx/images/documentos/p6ygvf/PED-2016-2021.pdf>
- Plan Nacional de Desarrollo. (2019-2024). Recuperado de: <https://www.gob.mx/cenace/acciones-y-programas/plan-nacional-de-desarrollo-2019-2024-195029>
- Ramírez, M. (2012). *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores*. Monterrey, México: Digital del Tecnológico de Monterrey.

- Robinson, K. (2015) *Escuelas Creativas*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29.
- Rodríguez, A. Y Álvarez, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102.
- Rodríguez, D., Y Valldeoriola, J. (2010). *Metodología de la investigación*. Catalunya: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, F., Pozuelos, F. y García, F. (2012). Cuando el cambio llega a la escuela. Estudio de casos sobre los procesos de innovación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, 117-141.
- Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M., & Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de educación*, (63), 77-98. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773573>
- Samaniego, P. (2009). Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Breve Análisis de situación. Madrid: Grupo Editorial CINCA.
- Schreuer, N., & Sachs, D. (2014). Efficacy of accommodations for students with disabilities in higher education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40 (1), 27-40.
- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*. 18(78), 115-141.
- Sigalés, C. (2004). Formación universitaria y TIC: nuevos usos y roles. *RUSC: Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 1(1), 1-6.
- Tashakkori A, Teddlie C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Reseach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tejada, J. (2007). La innovación formativa. En Tejada, J. y Giménez, V. (Coords.) (Ed.), *En formación de formadores. Escenario institucional* (pp. 631-721). Paraninfo, S.A
- Tenorio, E. Y Ramírez-Burgos. M. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y educadores*, 19(1), 9-28.
- Torres-González, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89.
- Toscano, D., Ponce, G., Cruz, J., Zapién, D., Contreras, V. y Pérez, A. (2017). Análisis de la Inclusión en la Educación Superior en México. Una propuesta

- de Indicadores para los Organismos Acreditadores. *Tecnología Educativa Revista Conaic*, IV(2), 35-51.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. España: UNESCO.
- UNESCO (2006). *The right to education for persons with disabilities: Towards inclusion*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/efa/>
- UNISON. (2009). Plan De Desarrollo Institucional 2009-2013. Hermosillo
- UNISON. (2013). Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017. Hermosillo.
- UNISON. (2017-2021). *Plan de Desarrollo Institucional*. Hermosillo. Recuperado de: <http://www.disi.uson.mx/departamentos/plantilla-unison/plan-de-desarrollo-institucional/>
- UNISON, (2018). *I Informe Anual 2018-2019*. Recuperado de: <https://rectoria.unison.mx>
- UNISON, (2019). *II Informe Anual 2018-2019*. Recuperado de: <https://rectoria.unison.mx>
- UNISON. (2019). Modelo Educativo 2030 de la Universidad de Sonora. Hermosillo.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-22.
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37-45
- Victoria, M. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, XLVI (138), 1093-1109.
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios Pedagógicos XLIII* (1), 349-369.
- Wood, P. (1987). La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.
- Wray, M. (2011). *Disabled learners and barriers to higher education*. Warwick: Coventry and Warwickshire Aimhigher.
- Yáñez-Galleguillos, L. y Soria-Barreto, K. (2017). Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Formación universitaria*, 10(5), 59-68.
- Zavala M., Vázquez, M. y González, I. (2017). Innovación educativa en el nivel superior, reflexiones para la práctica docente. COMIE, San Luis Potosí: México.
- Zayas, F. (2019). La educación de los sujetos como formación en las experiencias (actualización de) Zayas, F. y Rodríguez, A. T. (2010). Educación y educación escolar. En: Actualidades Investigativas en Educación, Instituto de

Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica, 10 (1),1-21.
Consultar en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2010/escolar.php>

Zayas, F. (2010). *Teoría de la educación. Características y relevancia*. Imaginales 8. Recuperado de:

Zayas, F. y Rodríguez, A. (2010). Educación y educación escolar. *Actualidades investigativas en educación* 10 (1),1-21.