



Innovación educativa (México, DF)

ISSN: 1665-2673

Instituto Politécnico Nacional, Coordinación Editorial

Pérez-Castro, Judith

La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas

Innovación educativa (México, DF), vol. 19, núm. 79, 2019, Enero-Abril, pp. 145-170

Instituto Politécnico Nacional, Coordinación Editorial

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179462793008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas

Judith Pérez-Castro
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Resumen

En este artículo presentamos los resultados de una investigación realizada con un grupo de estudiantes universitarios con discapacidad, de dos universidades públicas. Nos interesa destacar la perspectiva de estos sujetos en relación con las políticas y estrategias de inclusión institucionales, a partir de tres momentos: el ingreso, la permanencia y el egreso.

La permanencia y el egreso son las etapas que mayores barreras representan para los alumnos. Para la primera, las más señaladas fueron la carga de materias, los horarios y la disponibilidad de espacios para matricularse en los cursos; en las clases, se destacaron los contenidos de las asignaturas y la organización de las actividades de aprendizaje. En cuanto al egreso, las barreras se derivan de los requisitos para completar los créditos y las modalidades de titulación.

Inclusion of students with disabilities in two Mexican public universities

Abstract

We discuss the results of a research carried out with a group of university students with disabilities, from two public universities. We mainly focus on the subjects' perspective regarding institutional policies and strategies for inclusion, considering three moments: entrance, permanence, and graduation.

According to the interviewees, the main barriers are faced during permanence and graduation. For the first, the most common were: the amount of courses included in the syllabus, the schedule, and the availability of spaces to enroll in the courses. Regarding classes, the students highlighted: the content of the programs and the organization of learning activities. Finally, for graduation, the barriers are related to the requirements to complete syllabus credits and the options for graduation.

Palabras clave

Inclusión, educación superior, sector universitario, políticas educativas, personas con discapacidad.

Keywords

Inclusion, higher education, university sector, educational policies, people with disabilities.

Recibido: 04/07/18
Aceptado: 07/11/18

Introducción

La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior es un hecho bastante reciente y en el que se han conjugado diversos factores internos y externos a los sistemas educativos. En general, como sostiene Konur (2006, p. 351) “a los ‘estudiantes con discapacidad’, desde hace tiempo, se les han negado las oportunidades de cursar los estudios superiores en todo el mundo”. Además, todavía hace falta mucho trabajo de investigación e intervención para transformar las condiciones que los excluyen.

Particularmente en México, la organización de los servicios educativos en dos sistemas, el regular y el especial, contribuyó al mantenimiento de los factores de exclusión hacia esta población. Esta separación estuvo vigente hasta casi finales del siglo XX, cuando, a raíz de la reforma del artículo 3º constitucional, se promulga la Ley General de Educación y se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, se comienzan a implementar algunas políticas para la integración –que era el término utilizado en ese momento– de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad (SEP, 2002).

Si la inclusión ha sido un proceso largo y complejo en el nivel básico, en el superior lo ha sido aún más. Entre otras cosas, por la falta de políticas federales que permitan ampliar las oportunidades educativas para este colectivo social, y también por la diversidad institucional que caracteriza a la educación superior.

A pesar de esto, se han realizado algunos esfuerzos importantes. Por ejemplo, en 2002, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) elaboró el *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*, que buscó ser una guía para la planeación de las estrategias institucionales de inclusión. Posteriormente, en 2008, se firmó la Declaración de Yucatán, para fortalecer el compromiso de las universidades con los derechos de las personas con discapacidad. Dentro de las instituciones, también se han desarrollado algunos programas y estrategias para apoyar el ingreso y la permanencia de las personas con discapacidad, tanto en universidades públicas como privadas.

En este artículo, presentamos las experiencias de un grupo de estudiantes con discapacidad para ingresar, permanecer y egresar de la universidad, a partir de las estrategias de inclusión implementadas por las instituciones. Para ello, discutimos algunos de los elementos que sobre el enfoque de la inclusión educativa se han desarrollado en las últimas décadas. Esto nos sirve de base para observar lo que se está haciendo al respecto en la educación superior mexicana. Posteriormente, delineamos la ruta metodológica que seguimos en la investigación, de la que se desprende este trabajo, y analizamos los resultados obtenidos, a partir de las

entrevistas realizadas a una muestra cualitativa de alumnos con discapacidad. Al final, planteamos algunas consideraciones sobre los aspectos aquí abordados.

El enfoque de la inclusión en educación

Durante mucho tiempo, los servicios educativos para las personas con discapacidad se desarrollaron desde la perspectiva de la educación especial, que, a su vez, se sustentaba en los modelos médico-rehabilitador y normalizador-asistencialista. Como consecuencia, se crearon dos sistemas paralelos con muy poca colaboración entre sí; mientras que, para la investigación, la tendencia fue privilegiar el estudio de las ‘causas’ de la discapacidad y concentrarse en el desarrollo de métodos para la rehabilitación (Fernández, 2008).

Sin embargo, durante los años setenta del siglo XX, se empiezan a dar importantes cambios en la forma de entender la discapacidad. En Europa, los trabajos de investigadores como Bank-Mikkelsen, Nirje y Wolfensberger permitieron vincular el entonces muy acotado concepto de “normalización” a las condiciones sociales y extenderlo hacia otros grupos socialmente desfavorecidos, además de las personas con discapacidad (Lemay, 1995).

En Gran Bretaña, el *Special education needs: report of the Committee of Enquiry into the education of handicapped children and young people* –mejor conocido como el Informe Warnock– introdujo los conceptos de integración y de necesidades educativas especiales (Warnock, 1978). De manera paralela, en Estados Unidos se impulsa el movimiento para la reestructuración del sistema de educación especial, principalmente como resultado del trabajo de organizaciones como la Iniciativa por la Educación Regular –REI, por sus siglas en inglés– y la Asociación de Personas con Discapacidad Severa –TASH, en inglés– (Fuchs y Fuchs, 1994).

Sin embargo, no fue hasta la Conferencia sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), cuando la discusión en torno a este sector de la población logra tener impacto internacional. En la Declaración de Salamanca, resultado de la Conferencia, el concepto de inclusión quedó definido como el conjunto de acciones para transformar los sistemas educativos, haciéndolos flexibles y congruentes con las diferencias de los estudiantes. Asimismo, se amplió la categoría de necesidades educativas especiales, tomada del Informe Warnock, para abarcar a todos los individuos en situación de desventaja personal o social y no solo a los que tenían una discapacidad (UNESCO, 1994).

La discusión en torno a la inclusión en educación toma un nuevo auge a partir de la promulgación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Protocolo Facultativo (ONU, 2006). En ella, se estableció el derecho al acceso

a la educación y a la educación inclusiva, sin discriminación y en igualdad de oportunidades, para todas estas personas, y compromete a los Estados partes a construir sistemas inclusivos en todos los niveles educativos. También, los conmina a garantizar que “las personas con discapacidad tengan acceso a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás.” (ONU, 2006:20).

Particularmente, en América Latina, la inclusión ha tomado caminos muy diversos. Países como Brasil y Argentina fueron los primeros en emitir sus respectivas leyes generales de atención a la población con discapacidad, en los años ochenta; mientras que otros, como Chile, Costa Rica, Guatemala y Venezuela, lo hicieron en la década siguiente. El último bloque lo conformaron Ecuador, México, Perú y República Dominicana, que promulgaron sus primeras leyes entre los años noventa y la primera década del siglo XXI.

Otro factor que contribuyó a la visibilización del tema han sido los informes anuales sobre el Panorama Social de América Latina, elaborados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2013, 2016, 2018). En ellos, la discapacidad ha ganado un espacio cada vez mayor. Al principio, de manera general, como una variable más para medir el nivel de bienestar de los países; después, considerando sus efectos en la deserción escolar o el mercado laboral; y, más recientemente, tratando de entenderla como una problemática social, vinculada con otras formas de desigualdad, la garantía a los derechos y el acceso a los programas públicos.

Actualmente, el enfoque de la inclusión en educación se ha ampliado, en parte, por la diversidad de condiciones en las que viven las personas, pero también por los avances que se han hecho en la investigación sobre la materia. De esta manera, la inclusión puede entenderse como:

1. El logro de la Educación para Todos (UNESCO, 2000). Un derecho humano fundamental que todos deben ejercer, sin ningún tipo de discriminación o exclusión, para cubrir sus necesidades básicas de aprendizaje, así como para el logro de la paz, la estabilidad y el desarrollo sostenible de sus respectivos países y del mundo.
2. El desarrollo de instituciones educativas, basadas en los principios de respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes (Dyson, Howes y Roberts, 2002). Escuelas organizadas en torno la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa: estudiantes, profesores y directivos.
3. El proceso participativo para la reestructuración de las políticas, prácticas y culturas institucionales (Booth y Ainscow, 2002). Esto trae como consecuencia la elimi-

nación de las diferentes formas de exclusión, el reconocimiento de la diversidad como un recurso para el aprendizaje, la superación de las barreras y el impulso de la participación, el mejoramiento de las condiciones institucionales para estudiantes y profesores, y el establecimiento de vínculos entre la escuela y la comunidad.

4. La ampliación de las oportunidades educativas para todos aquellos colectivos en situación de vulnerabilidad, que han quedado excluidos del sistema escolar (Gairín, Castro, Rodríguez-Gómez y Barrera-Corominas, 2015), por razones de desigualdad social (pobreza, ruralidad, género, etnia y discapacidad); causas institucionales (planes de acción, condiciones de la oferta, estrategias institucionales, recursos, entre otros); o por factores personales subjetivos (creencias, valores y actitudes).
5. La educación para la eliminación de todas las formas de exclusión, ya sea de clase, etnia, género, religión, lengua materna, cultura de origen o capacidad, así como para la promoción de la igualdad de oportunidades sociales (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010). Una educación más equitativa que busca el logro de la justicia social, sustentada en los valores de la democracia y la justicia, que favorece los aprendizajes y se interesa por el bienestar y el desarrollo integral de estudiantes y profesores.

Las personas con discapacidad en la educación superior en México

En el 2004, Mel Ainscow elaboró un documento para analizar el impacto de la Declaración de Salamanca, a una década de aprobación. Allí señalaba que algo que se había aprendido en este proceso era que la inclusión no era fácil y que, a pesar de que cada vez había una mayor conciencia sobre sus beneficios, se requería mucho más trabajo para concretar la filosofía inclusiva (Ainscow, 2004). Esta idea continúa vigente en muchos países, desarrollados y emergentes. Hasta ahora, las leyes, políticas y programas públicos no siempre han podido contrarrestar la inercia que las prácticas y las culturas ejercen sobre las instituciones educativas.

Con respecto a la educación superior, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2003, 2011), ha señalado que los principales obstáculos que se enfrentan son: el carácter históricamente elitista y no obligatorio de este nivel educativo; los múltiples requisitos que los postulantes tienen que completar; el peso que se le da a los conocimientos y habilidades disciplinarios; y el poco interés de algunas instituciones, toda vez que la inclusión es una cuestión relativamente reciente en las

políticas públicas. A esto se suma el hecho de que, como ya señalábamos, la mayoría de las políticas y programas están dirigidos a la enseñanza obligatoria.

Específicamente, en México, las personas con discapacidad comenzaron a tener una presencia más o menos constante en la demanda del nivel superior hasta principios de la década del 2000. Como ocurrió en otros países, varios factores, educativos y más allá de lo educativo, contribuyeron a ello la promulgación de leyes y reformas para la protección de los derechos de las personas con discapacidad (Konur, 2006; Lane, 2017); el incremento de la matrícula de este colectivo social en los niveles educativos previos (Evans, Broido, Brown, Wilke, 2017; Leigh, 1992); la ampliación de las oportunidades para otros grupos en situación de vulnerabilidad (Gairín, 2012; Riddell, Tiklin y Wilson, 2005); y la lucha de las propias personas con discapacidad y sus familias.

En el sector universitario –que es en el que se centró nuestra investigación–, la primera generación de medidas –por llamarlas de alguna manera– se abocó fundamentalmente a la accesibilidad física. Como resultado del impulso que nacionalmente se le dio a esta problemática, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (DOF, 2014) y la Ley General de Personas con Discapacidad (DOF, 2005) exhortaron a todas las instituciones a implementar estrategias de nivelación para garantizar el acceso efectivo de todas las personas.

En el catálogo de acciones propuestas estaban los ajustes razonables para la accesibilidad física, de información y de comunicaciones. De esta manera, muchas instituciones se dieron a la tarea de hacer rampas, designar cajones de estacionamiento, regularizar banquetas, adecuar los sanitarios, montar barandas o instalar elevadores (Cruz y Casillas, 2017; Pérez-Castro, 2016). Estas fueron las medidas más visibles y generalizadas en las universidades, aunque el énfasis se puso en la parte física. Solo algunas instituciones, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) han establecido estrategias para la accesibilidad de la información y de la comunicación.

Una segunda generación de medidas ha sido la creación de programas o unidades para la atención de los estudiantes con discapacidad. En algunos casos, estos han operado de manera institucional, tratando de incorporar la perspectiva de inclusión en sus funciones (Pérez-Castro, 2016), como en la UNAM, la UAEM, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad de Guadalajara (UdeG) y la Universidad Veracruzana (UV). En otros casos (Pérez-Castro, 2016), el trabajo se ha hecho en ciertas facultades, departamentos o carreras, como en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex), la Universidad Autónoma del Estado de

Hidalgo (UAEH), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), la Universidad Iberoamericana (UIA) y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

Es importante señalar que nuestro conocimiento sobre lo que están haciendo las instituciones educativas, en gran medida, depende de la información que ellas mismas ofrecen a través de sus unidades de atención o en sus páginas *web*. Por esta razón, tampoco se disponen de muchos elementos para valorar el impacto de estas acciones.

En esto coinciden otros estudios. Cruz y Casillas (2017) señalan las enormes diferencias que existen entre los programas; por ejemplo, algunos están dirigidos a determinados tipos de discapacidad, otros sólo otorgan ciertos apoyos, y otros más se enfocan en la realización de ajustes razonables para la accesibilidad. Por su parte, Jacobo (2017) destaca la diversidad de información que se puede encontrar en las páginas *web* institucionales, así como la variedad de profesionales que fungen como responsables institucionales de los programas.

Más discretos han sido los avances en materia de la normatividad y las políticas institucionales. Actualmente, sólo la UNAM, la UdeG y la UV consideran la inclusión de las personas con discapacidad en sus planes de desarrollo, aunque con diferencias significativas. En la UNAM, por ejemplo, el Plan de Desarrollo Institucional vigente lo incluye en el eje de Derechos Humanos y Equidad de Género (Graue, 2017); además, desde 2003, se aprobaron los Lineamientos para la Atención con Calidad a la Personas con Capacidades Diferentes –que era el término utilizado en esos momentos– y, en 2013, se creó la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad. En la UV (2008), el Plan General de Desarrollo 2025, incluye esta temática como parte de sus Programas Genéricos, sin explicar el sentido de sus políticas o acciones. Mientras que en la UdeG (2014), el Plan de Desarrollo 2014-2030 plantea –como parte de la misión y visión institucional– lograr una institución incluyente, equitativa y promotora de la movilidad social, pero, a lo largo del documento, esta problemática no se vuelve a tratar.

Cabe señalar que, desde la Declaración de Yucatán, emitida en el marco de la Segunda Reunión Binacional México-España sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades, se conminó a las instituciones a garantizar los derechos de estas personas, a través del desarrollo de la investigación, de cambios en la normatividad y la administración, la formación de profesionales y de personal especializado (UNAM, 2008). No obstante, aún son muy pocas las universidades que han logrado establecer una ruta clara y consistente para lograr este cometido.

Una última generación de medidas ha sido el desarrollo de programas de formación, en diferentes modalidades y orientaciones.

En la revisión hecha por Jacobo (2017), se encontró que la oferta de programas en México para la atención de las personas con discapacidad, entre licenciaturas, especialidades, maestrías y doctorados, en ámbitos como la educación especial, la integración y la inclusión, se ha incrementado en las últimas dos décadas. Este crecimiento es muy importante, sin embargo, todavía hay pocos elementos que nos permitan saber si lo anterior es resultado de una mayor demanda por este tipo de estudios o de profesionales, si tiene que ver con la tendencia a favor de la diversificación de la oferta, o si más bien se trata de estrategias aisladas por parte de las instituciones.

Finalmente, consideramos que, al igual que ocurrió en otros países, estas medidas que se han venido desarrollando en México en las últimas dos décadas, podrían estar obedeciendo, por una parte, al incremento de las personas con discapacidad en el acceso y la conclusión de la educación obligatoria y, por otra, al peso se le ha dado a la inclusión de este colectivo social en las políticas de educación superior, como parte de la agenda más amplia de atención a los grupos en situación de desventaja social.

Notas metodológicas

El presente trabajo se deriva de la investigación “Educación superior e inclusión. Análisis de políticas desde la perspectiva de los estudiantes con discapacidad”, financiada por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los dos grandes pilares teóricos en los que nos sustentamos son la inclusión educativa y el enfoque social de la vulnerabilidad.

Para la parte empírica, recurrimos al estudio de casos cualitativo, que busca valorar las diferentes perspectivas de los sujetos y los elementos del contexto en el que estos interactúan (Simmons, 2011). Se trata de un estudio de casos intrínseco (Stake, 1999), en el que la mirada del investigador se concentra, tanto en lo que los sujetos tienen de único, como en lo que tienen en común y en donde la selección del caso o los casos se basa en las posibilidades que nos brindan para comprender el problema de estudio. Es importante señalar que, en este tipo de proyectos, se puede considerar más de una unidad de análisis, independientemente de que se trate de un estudio de casos único o múltiple (Rodríguez, Gil y García, 1996).

El trabajo empírico abarcó varias etapas. La primera consistió en la construcción de líneas temáticas que nos permitieran ir construyendo el caso (Stake, 1999). Entre las cuestiones consideradas estuvieron: los antecedentes institucionales sobre la inclusión, las condiciones para la inclusión, la información institucional sobre los estudiantes con discapacidad, la diversidad de

la oferta académica, y la presencia y participación de las personas con discapacidad.

Como parte de la segunda etapa, seleccionamos dos unidades de observación: la UNAM y la UJAT, con base en los elementos descritos anteriormente. Otros criterios que también se consideraron fueron: la diversidad de procesos, factores y personas que favorecían la comprensión del problema de investigación, la relación con los informantes, las condiciones de acceso a las instituciones y las facilidades para concretar las diferentes etapas de la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996). Esta fase también comprendió el análisis de las políticas de inclusión en las dos universidades, la revisión de información estadística sobre los estudiantes con discapacidad y la recuperación de otros elementos, documentales o testimoniales, que nos ayudaran a conocer con mayor profundidad a las instituciones y sobre todo a los sujetos de estudio.

La tercera etapa consistió en la realización de entrevistas a profundidad a estudiantes que se encontraban en diferentes momentos de su trayectoria escolar. El guión de entrevista quedó organizado en las siguientes dimensiones: Física, Económica, Técnica, Institucional, Social, Cultural y Natural, que corresponden a lo que, en el enfoque social de la vulnerabilidad, se denomina como dimensiones de la interacción humana (Wilches-Chaux, 1993).

Además del sustento teórico y metodológico, para este estudio establecimos una serie de consideraciones éticas, a partir de la propuesta de Liamputtong (2010), cuyo objetivo es la protección de las personas vulnerables en los procesos de investigación. Para esta autora, la aproximación cualitativa debe basarse en el diálogo entre los investigadores y los sujetos de estudio, el trabajo colaborativo y participativo y, sobre todo, en el respeto de la integridad personal y cultural de los participantes. De este modo, se informó a todos los involucrados (estudiantes y, cuando se requirió, padres de familia, profesores y autoridades institucionales) sobre los fines de nuestro trabajo, se garantizó el anonimato de los entrevistados, la confidencialidad y el uso responsable de la información. También, desde el primer contacto con los alumnos, se les explicó el guión de entrevista y se les aseguró el acceso a la información a lo largo de todo el proceso de investigación. Además de brindarles las condiciones para reservarse el derecho de detener la entrevista o de no abordar cuestiones que consideraran incómodas.

Entrevistamos a un total de veinte estudiantes, de los cuales diez eran mujeres y diez hombres. Cuatro habían egresado de la universidad y uno había terminado los créditos; el resto todavía estaba estudiando. Con respecto a la edad, ocho tenían entre 20 y 24 años, siete estaban entre los 25 y los 29 y los demás eran mayores de 30 años (V. tabla 1). Como se observa, la mayoría estaba por arriba de la edad promedio para el nivel educativo que estudiaban

Tabla 1. Características generales de los entrevistados.

Código de identificación	Género	Edad	Estudios previos	Tipo de discapacidad
E1-M-UJAT	Masculino	24	Especial / regular	Motriz
E2-M-UJAT	Masculino	22	Especial / regular	Visual
E3-M-UJAT	Masculino	21	Especial / regular	Visual
E4-F-UJAT	Femenino	22	Regular	Motriz
E5-M-UJAT	Masculino	21	Especial / regular	Auditiva
E6-M-UJAT	Masculino	20	Regular	Visual
E7-M-UJAT	Masculino	27	Especial	Visual
E8-F-UJAT	Femenino	20	Especial / regular	Visual
E9-F-UJAT	Femenino	26	Especial	Visual
E10-F-UNAM	Femenino	26	Especial / regular	Visual
E11-M-UNAM	Masculino	40	Especial	Visual
E12-M-UNAM	Masculino	27	Regular	Múltiple
E13-M-UNAM	Masculino	30	Regular	Motriz
E14-F-UNAM	Femenino	25	Regular	Visual
E15-F-UNAM	Femenino	39	Regular	Motriz
E16-F-UNAM	Femenino	36	Especial/regular	Motriz
E17-F-UNAM	Femenino	27	Regular	Motriz
E18-M-UNAM	Masculino	27	Regular	Múltiple
E19-F-UNAM	Femenino	51	Regular	Motriz
E20-F-UNAM	Femenino	23	Regular	Múltiple

(Hernández y Pacheco, 2011). Este es un problema recurrente en los estudiantes con discapacidad, debido a la prevalencia de barreras físicas, actitudinales, económicas y de políticas públicas (Morgon y Polack, 2015), que no solo los excluyen de las instituciones educativas, sino que los obliga a llevar trayectorias escolares discontinuas o que adquieran aprendizajes de baja intensidad.

Casi todos los entrevistados habían cursado la educación básica y media superior en el sector público, y solo dos los hicieron en el privado. Además, diez realizaron sus estudios previos en escuelas regulares, siete hicieron una parte –fundamentalmente el preescolar o la primaria– en escuelas especiales y el resto en instituciones regulares, y tres habían estudiado únicamente en sistema especial (V. tabla 1).

Para nuestra investigación, buscamos abarcar diferentes tipos de discapacidad. La muestra quedó conformada por seis personas ciegas, tres con baja visión, siete con discapacidad motriz, tres con discapacidad múltiple y una con discapacidad auditiva. Sobre las denominadas discapacidades invisibles, intelectual o psicosocial, no pudimos localizar a ningún alumno, porque la

información sobre ellos en la educación superior es escasa, tanto institucional como nacionalmente (V. tabla 1).

Las experiencias de los estudiantes con discapacidad

1. Ingreso e incorporación a la universidad

Ingresa a la educación superior es un proceso complejo para la mayoría de los jóvenes porque, a la complejidad de las responsabilidades académicas, se pueden agregar otras de tipo económico, familiar e incluso laboral (Corominas 2001; Lowe y Cook, 2003; Ross, 2003). No obstante, las personas con discapacidad suelen tener mayores dificultades, dado que requieren un mayor esfuerzo para cumplir con las exigencias académicas y, al mismo tiempo, contrarrestar el impacto de las barreras a lo largo de sus estudios universitarios (Eckes y Ochoa, 2005).

En algunos sistemas educativos, se han aprobado leyes que exigen a las instituciones establecer medidas para ampliar las oportunidades de las personas con discapacidad. Por ejemplo, en el Reino Unido se cuenta con Ley de Educación Post-secundaria y Superior (FHEA, por sus siglas en inglés), en Estados Unidos está la Ley sobre Estadounidenses con Discapacidad (ADA, abreviado en inglés) y en España se emitió el Real Decreto 412/2014 del 6 de junio.

En México, no se dispone de ninguna normatividad al respecto. No obstante, para ayudar a la selección de la carrera e informar sobre los trámites de ingreso, las universidades ofrecen los servicios de orientación vocacional. La UNAM cuenta con un Centro de Orientación Educativa (COE) que, a su vez, tiene un programa para guiar a los estudiantes a lo largo de su trayectoria, y en la UJAT existe el Departamento de Orientación Educativa, que realiza diversas actividades en coordinación con las instituciones de educación media. No obstante, las estrategias están dirigidas a los estudiantes en general, lo que hace que las necesidades de los alumnos con discapacidad se diluyan en medio de la diversidad de demandas que atienden.

En el caso de nuestros sujetos de estudio, la mayoría tuvo que darse a la tarea de investigar sobre la oferta y los requisitos institucionales.

“Al principio yo no sabía qué hacer, qué estudiar. Entonces, me metí yo solo a la página web de la universidad y me di cuenta que la carrera de educación era una buena opción” (E6-M-UJAT).

En el grupo de entrevistados de la UNAM, algunos señalaron haber recibido pláticas, como parte del programa de orientación que tienen las Facultades.

“...fui a pláticas con los de la Facultad de Ciencias Políticas, con los alumnos que estaban a punto de egresar [de la prepa] y que nos iban a dar al CCH para orientarnos, pero sobre cosas específicas sobre las personas con discapacidad no nos dijeron nada” (E13-M-UNAM).

Los estudiantes siguieron la misma ruta que el resto de los aspirantes y, aunque dijeron no haber tenido información previa sobre los apoyos académicos, económicos y de accesibilidad que podían solicitar, la mayoría recibió ayuda del personal universitario en diferentes momentos del proceso de admisión.

“Cuando llegué a sacar mi ficha, me pasaron hasta adelante de la fila. Venía con mis papás, pero, les dijeron que yo podía hacerlo solo. Luego, me llevaron a otro lugar y ahí hice los trámites” (E1-M-UJAT).

“Cuando hice el examen, me dieron un salón especial, para las personas con discapacidad, pero yo hice el examen como cualquier otro estudiante” (E20-F-UNAM).

Construir instituciones incluyentes no es un proceso sencillo, ni lineal (Echeita y Ainscow, 2011), se requiere planificar los apoyos, valorar sus impactos, a través del acopio de evidencias y de desarrollar una cultura organizacional que considere la diversidad de los estudiantes de manera positiva (Ainscow, 2012). Esto último es algo que tanto la UNAM como la UJAT necesitan fortalecer; las dos ofrecen servicios para las personas con discapacidad y cuentan ya con varias medidas consolidadas; sin embargo, no siempre se contemplan las diferencias en las necesidades de los alumnos. En los testimonios, encontramos que los estudiantes con discapacidad visual fueron los que más barreras enfrentaron para la admisión. Algunos tuvieron que conseguir por su cuenta un asistente de lectura para responder el examen y a otros se les asignó a una persona de manera emergente.

Otro proceso importante es la incorporación a la vida institucional. Algunos estudios (Getzel y Thoma, 2008; Soares, Almeida y Guisande, 2011; Tiklin y Hall, 1999; Yazedjian, Purswell, Sevin y Toews, 2007) han señalado que en general los alumnos tienen problemas para adaptarse, pero, para quienes tienen una discapacidad, los obstáculos pueden incrementarse por las exigencias que plantea la educación superior. A esto, se suma la incertidumbre generada por las experiencias –a veces no muy positivas– en otros niveles educativos y por la escasez de información sobre las condiciones institucionales (Avendaño y Díaz, 2014).

Aquí, las estrategias o programas de acompañamiento resultan fundamentales (Schifter, 2015) pero, para que sean efectivos, es importante que abarquen los diferentes niveles y funciones

universitarias. Por ejemplo, se pueden crear estrategias para el acompañamiento de los programas educativos, la provisión de los recursos humanos y técnicos, la sensibilización de los miembros de la comunidad y para la adaptación al entorno universitario (Fernández-de-Álava, Barrera-Corominas, Díaz-Vicario, 2013).

En nuestros sujetos de estudio, en las dos universidades, la principal actividad durante esta etapa de incorporación fue el curso de inducción, en donde recibieron información general sobre los trámites y servicios institucionales. En la UNAM, varios alumnos se enteraron de que había una oficina para los alumnos con discapacidad, a medida que se fueron involucrando en las actividades de sus respectivas carreras o cuando tuvieron algún problema académico.

“...por medio de la beca PRONABES, a raíz de un proyecto que mi tutora impulsó para atender un poco las necesidades de materiales para la accesibilidad de textos. A raíz de eso, me enteré del Comité de Atención a las Personas con Discapacidad” (E12-M-UNAM).

En la UJAT, algunos entrevistados dijeron que recibían apoyo de las coordinaciones de sus respectivas divisiones académicas.

“No sé, pero, la coordinación de estudios básicos, la encargada, y mi tutora, me recibieron y me han ayudado” (E4-F-UJAT).

Sin embargo, en ambas instituciones, también encontramos personas que desconocían la existencia de departamentos o programas dirigidos a los estudiantes con discapacidad, a pesar de que ya tenían varios semestres en la universidad.

2. Los retos para la permanencia en la universidad

Los estudiantes con discapacidad no solo tienen menos probabilidades que sus compañeros de ingresar a la educación superior, sino que además tienen un mayor riesgo de abandonar sus estudios (Arcola Research, 2014; Sachs y Schreur, 2011; Riddell, Tinklin y Wilson, 2005).

Algunos de los factores que inciden en su permanencia son la utilización de modelos pedagógicos rígidos y las dificultades para hacer los ajustes curriculares necesarios (Brandt, 2011; OMS, 2011); la poca accesibilidad de los recursos y materiales de aprendizaje; la organización de las clases y el uso de criterios de evaluación estandarizados (Fuller, Bradley y Healey, 2004; Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas, 2013); la ausencia de políticas institucionales para la inclusión; la falta de formación de los profesores y la poca participación de los propios estudiantes

con discapacidad en la elaboración de las estrategias y apoyos (Bilbao 2010; Borland y James, 1999); finalmente, las actitudes de profesores, directivos, estudiantes y padres de familia hacia la discapacidad y la inclusión (Avendaño y Díaz, 2014; Sniatecki, Perry y Snell, 2015).

Si la diversidad es un factor a considerar en la construcción de instituciones inclusivas, es justamente durante la permanencia escolar en donde más se hacen presentes sus impactos. Como hemos señalado, no obstante que las dos universidades que forman parte de nuestra investigación han desarrollado diversas estrategias de inclusión, se requiere fortalecerlas y evaluarlas considerando, entre otras cosas, la perspectiva de los propios alumnos, que son los que finalmente se benefician (o no) de ellas (Booth y Ainscow 2002).

A lo largo de nuestras entrevistas, identificamos diferentes barreras para la permanencia. Una de las más señaladas, independientemente de la institución, la carrera y el tipo de discapacidad, fue la organización de los planes de estudio; en particular, en lo que respecta al número de seminarios, los horarios y la disponibilidad de espacios para matricularse en cada materia.

“A veces, queda todo muy cargado de materias, no te da tiempo ni de comer, tienes que correr” (E9-F-UJAT).

“En términos de discapacidad, está pesado. Para una persona ciega, sorda o con algún otro tipo de discapacidad el trabajo es muy fuerte” (E20-F-UNAM).

Este es un aspecto que no siempre recibe suficiente atención cuando se conciben las estrategias, porque atañen al régimen académico institucional (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlati, 2009), lo que acota los rangos de libertad para realizar ajustes tanto en las facultades como en las carreras. Además, valorar la accesibilidad de los planes y programas de estudios puede ser complejo. Algunos criterios que se pueden considerar son: evaluar colegiadamente la posibilidad reducir la carga de materias por semestre para los alumnos que lo soliciten; identificar el tiempo que a los estudiantes con discapacidad les toma completar los créditos; y definir criterios de prioridad para ellos (Wilson, Getzel y Tracey, 2000).

Otra barrera es los contenidos de las materias y los seminarios, los cuales suelen ser muy amplios, abarcar actividades muy diversas y estar pensados para un ‘alumno homogéneo’ (Blanco, 2008). En los testimonios de nuestros entrevistados, encontramos diferencias importantes en las barreras, especialmente en cuanto al tipo de discapacidad y a la formación previa de los estudiantes. Para los estudiantes con discapacidad visual, una dificultad importante es la accesibilidad a los materiales de estudio:

“... me resulta pesado, a veces, tengo que llevar mis libros, convertirlos a Word y después al PDF para que el programa [el lector de pantalla] pueda leerlos” (E3-M-UJAT).

Otro problema es la forma en que los profesores organizan sus clases:

“No había ningún tipo de preparación respecto de mi condición visual, o sea, una cosa es que no amerite un trato especial, pero otra muy distinta es que no se tome en cuenta en el diseño instruccional. Al final fui yo el que se tuvo que adaptar a cada forma de enseñar” (E11-M-UNAM).

En los estudiantes con discapacidad motriz, las barreras son producto de la poca accesibilidad de las instalaciones universitarias, tanto de los salones, como de otros espacios en donde también se realizan actividades académicas, como bibliotecas, laboratorios, centros de cómputo y auditorios.

“Yo ocupo mucho espacio. Lo que hago es usar una silla en donde pongo mis cosas, mi teléfono, los libros o algún PDF que traiga, mi mochila, el bastón, marcadores, etcétera, y en otra me siento yo. Pero, además, a veces necesito una [silla] extra para levantar la pierna, porque de repente se me inflama” (E19-F-UNAM).

Finalmente, para los estudiantes que tienen que ir a revisiones médicas o terapias, la asistencia a clases de manera regular se convierte en una barrera que en ocasiones no pueden superar.

“Tengo que asistir mucho en todas las materias. Es muy obligatorio estar en clases. No he tenido que pedir baja en ninguna, pero, cuando voy al médico, tengo que faltar” (E5-M-UJAT).

“Algunas materias, no sé, las más pesadas, donde sí importaba mucho que estuviera presente, como yo tenía que ir varias veces al hospital, pues, esas las terminé reprobando” (E18-M-UNAM).

Para Escudero (2012), las disposiciones curriculares que comprenden la planeación, los cursos, los recursos, los materiales y los apoyos, son uno de los factores de riesgo de exclusión educativa, porque en ellas se entrecruzan los procesos de enseñanza aprendizaje y las formas de gobierno y gestión institucionales. Por supuesto, reconoce que en esto también confluyen otras variables, estructurales, procesuales e individuales, pero, insiste en que el fracaso escolar no debe de ser visto como “algo que solo pertenezca a los estudiantes” (Escudero 2012, p. 60).

Los estudios previos son otro factor que puede incidir en la permanencia y el desempeño de los estudiantes. A lo largo de las

entrevistas, observamos que quienes realizaron su trayectoria previa en el sistema especial tuvieron más dificultades para adaptarse a las exigencias de la universidad, especialmente respecto a los contenidos y a las formas de enseñanza, pero también en lo referente a la evaluación y los horarios. Sobre esto, los alumnos comentaron:

“No sé si lo que hice antes en la secundaria o la prepa, no sé si me ayudó o no, ¿cómo decirle? Hubo muchas cosas que yo nunca vi, cosas que dije ¡ayuda!, que yo siento que me afectó” (E9-F-UJAT).

Este testimonio es de una alumna que estudió solo en escuelas de educación especial, pero se trata de una situación que también señalaron algunos de los que cursaron parte de su trayectoria en el sistema regular y parte en el regular.

“Los primeros semestres sí me costaron bastante, la materia que más me costó fue políticas [...] De hecho, sí me afectó bastante para mi promedio general” (E16-F-UNAM).

En contraste, los alumnos que siempre asistieron a escuelas regulares señalaron haber tenido menos problemas para adecuarse a la dinámica institucional y a las exigencias de los cursos. Particularmente, los estudiantes de la UNAM que estuvieron en planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades o de la Escuela Nacional Preparatoria fueron los que mejor se adaptaron; lo que tiene cierta lógica, dado que forman parte de la misma institución, pero, también, es de destacarse que ya desde ahí la universidad ha comenzado a ofrecer ciertas estrategias de apoyo, como la asignación de salones accesibles y la ayuda en los trámites escolares.

Si bien necesitaríamos más elementos para sostener que los problemas señalados por los alumnos son resultado de su trayectoria escolar previa, diversos autores han planteado los riesgos que se pueden generar de continuar con modalidades que segregan, no sólo en términos de la formación, sino también de las ideas y actitudes estigmatizantes (Ainscow, 1995; Echeita, 2006; Norwich y Lewis, 2005). Lo importante, como sostiene Gairín (2012), es que las diferencias no se conviertan en formas de exclusión, sino brindar una educación de calidad para todos. Una educación en donde el centro sean los estudiantes y sus aprendizajes y en la que también se brinden apoyos diferenciados, a partir de las particularidades de los destinatarios.

3. Las condiciones para el egreso

Diversos estudios (Dutta, Scguri-Geist y Kundu, 2009; Getzel, 2008; Sachs y Schreuer, 2011) han señalado que para las perso-

nas con discapacidad cursar los estudios universitarios es un camino cuesta arriba, debido a las múltiples barreras, curriculares, físicas, actitudinales e institucionales, que tienen que enfrentar.

La fase de egreso de la universidad no es la excepción. En una investigación previa (Pérez-Castro y Palmeros, 2014), encontramos que las principales dificultades se remiten a los requisitos de la titulación; por ejemplo, la acreditación del idioma extranjero, la realización del servicio social o prácticas profesionales y el cumplimiento de actividades extracurriculares –en aquellos planes de estudio en donde son parte de los créditos–.

De los estudiantes que entrevistamos, cuatro habían egresado y uno más estaba terminando los créditos. Sus testimonios sobre esta etapa académica ilustran la diversidad de situaciones que se pueden presentar. En el siguiente fragmento, por ejemplo, el servicio social es un factor que interviene en los tiempos de titulación.

“No pienso titularme ahorita porque el servicio social está siendo una carga muy grande, además las terapias y los trabajos. Entonces, cuando termine el servicio, estoy pensando en titularme por tesis”. (E11-F-UNAM).

El tipo de trayectoria de los estudiantes es otra variable importante. Para aquellos que se involucraron en actividades de investigación a lo largo de la carrera, esta resulta la modalidad más apropiada y “natural” –por decirlo de algún modo–, porque se integran a los proyectos de sus directores de tesis.

“Estaba participando en un proyecto de investigación, que mi director había sometido a concurso. Eso nos dio un poco de tablas para la investigación y resultó. Así que no tuve muchos problemas al respecto” (E2-M-UNAM).

Un tercer factor es el campo de conocimiento. Algunas carreras tienen procedimientos de titulación muy establecidos y los estudiantes tienen pocas posibilidades para escoger.

“...la titulación es un poco complicada, porque hay que presentar dos exámenes, uno teórico y uno práctico. Entonces, en el teórico hay que defender la tesis, el trabajo escrito, y, en el práctico es un concierto. Me tardé dos años, más o menos, en terminarla, y en gran parte porque dependía de que alguien me leyera los textos, después tenía que tomar notas de lo que a mí me interesaba y después incorporarlas a mi tesis.” (E1-F-UNAM).

Otras cuestiones que inciden en la titulación son: la poca familiaridad con los trámites, la falta de información sobre el tiempo que disponen para titularse y las barreras económicas.

Consideraciones finales

A poco más de dos décadas de que se emitieran las primeras declaraciones internacionales para la inclusión educativa de las personas con discapacidad, su participación en el nivel superior continúa siendo baja en muchos países, entre ellos, México. Las universidades han hecho diversos esfuerzos para ampliar las oportunidades, sin embargo, aún no han logrado integrar al enfoque de la inclusión de manera transversal en sus políticas y programas.

En la UNAM y la UJAT, se han implementado algunas medidas importantes, como las adaptaciones físicas, los criterios de priorización para realizar trámites administrativos y la apertura de departamentos para la atención a la población con discapacidad. Pero, aún hay varias cuestiones que necesitan atenderse. A partir de las experiencias de los estudiantes, vemos que las barreras más importantes están en las etapas de permanencia y egreso. Para la primera, se destacaron aspectos como la carga de materias, los horarios y los cupos disponibles para matricularse, que son cuestiones que corresponden más a las instituciones. En un segundo nivel, el de los cursos, los obstáculos se remiten a los contenidos de las asignaturas y las actividades de aprendizaje. Finalmente, está el asunto de la asistencia regular a clases, que se convierte en una barrera para aquellos que acuden a revisiones médicas o terapias, o bien, que tienen periodos de hospitalización.

En cuanto al egreso, las barreras tienen que ver con los requisitos para completar los créditos del plan de estudio y las modalidades de titulación, especialmente en lo referente a la elaboración de la tesis. Aunque en esto último, la participación en actividades de investigación a lo largo de la carrera puede ser un elemento facilitador.

Ahora bien, como han advertido algunos especialistas en el tema (Ainscow 2004; Blanco, 2008; Echeita y Ainscow, 2011), la inclusión no es una tarea fácil, al contrario, es un proceso que se tiene que ir construyendo entre los diferentes miembros de la institución, así como con otros agentes externos, autoridades, padres de familia, organizaciones que trabajen a favor de la inclusión y otros establecimientos educativos. Igualmente, aunque no existe un modelo único para la inclusión –y tampoco sería conveniente que lo hubiera– hay ciertos elementos que pueden contribuir al desarrollo de instituciones inclusivas.

En primer lugar, como señala Ainscow (2005), se tiene que definir el concepto de inclusión que guiará las acciones de la comunidad educativa. Este es un paso que muchas veces se da por descontado, pero que es necesario considerar, dada la variedad de enfoques e ideas que se han generado en torno a la inclusión (Echeita y Ainscow, 2011). En este proceso es fundamental que colaboren profesores, estudiantes, directivos y personal de apoyo a las actividades académicas, que se discutan los principios y

valores que la definición implica, y que se tome en cuenta el contexto en el que se encuentra la institución educativa.

En segundo lugar, es necesario considerar la dimensión institucional. El desarrollo de políticas y programas de inclusión no sólo implica tener claridad en los elementos conceptuales, sino también conocer las condiciones en las que operan los establecimientos educativos. Este análisis debe incorporar cuestiones relacionadas con la conformación de la planta académica (Getzel, 2008), la diversidad de la población estudiantil, priorizando a lo que tienen un mayor riesgo de exclusión (Gairín, Rodríguez-Gómez y Barrera-Corominas, 2015) y la identificación de las barreras y recursos para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2002), entre otras.

Finalmente, se requiere hacer un seguimiento de los estudiantes que permita conocer su progreso y, al mismo tiempo, focalizar los apoyos necesarios y ajustes razonables. Esto puede hacerse tomando como base la trayectoria; es decir, creando estrategias para la admisión y la incorporación a la universidad, la permanencia, el egreso y la posgraduación (Fernández-de-Álava, Barrera-Corominas y Díaz-Vicario, 2013; Gairín, 2012). O bien, con base en los servicios universitarios, como en la propuesta de Wilson, Getzel y Brown (2000), en la que se plantean seis ámbitos institucionales: admisión; tutorías y apoyo académico, asesoramiento, valoración y evaluación orientados a la discapacidad; defensoría y enlace; servicios de información y remisión; y recolección de información y evaluación de los programas.

Como hemos dicho, en las dos universidades de nuestra investigación, ya se están poniendo en práctica algunas de estas estrategias. Sin embargo, se requiere fortalecerlas y darles continuidad, a partir de los aportes que se han hecho, tanto desde la investigación, como de la aplicación de programas para la inclusión desarrollados en otras universidades.

Finalmente, cabría hacer dos precisiones. La primera es no perder de vista el contexto en el que se desarrollan las políticas o programas, para no caer en la tentación de transferir, sin ningún tipo de mediación, iniciativas que fueron hechas para otras condiciones, o bien, reducirlas a una serie de indicadores o productos, que reflejan muy poco la complejidad y los niveles de colaboración que hay detrás de ellas (Terigi, 2006). La segunda es considerar que la inclusión es un proceso que beneficia a todos los estudiantes, no solo a los que tienen una discapacidad o a los que están riesgo de exclusión (Ainscow, 2012). En general beneficia a todos los miembros de la comunidad institucional. Esto no significa desconocer la diversidad, sino aprender a construir respuestas inclusivas que favorezcan los aprendizajes y la participación.

Se declara que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

Anexo

Guión de entrevista

Estimado estudiante:

El presente guión forma parte de una investigación que tiene como objetivo analizar de las políticas institucionales de inclusión, para conocer la forma en que favorecen la presencia, la participación y los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad y valorar sus impactos en la formación universitaria.

La responsable es la Dra. Judith Pérez Castro, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. Le garantizamos que la información que nos proporcione será tratada con confidencialidad, responsabilidad y para los fines del estudio. Se protegerá siempre el anonimato y su derecho a abstenerse de contestar los asuntos que considere inconvenientes, o bien, detener la entrevista de ser necesario. Igualmente, si está interesado en conocer más sobre la investigación, revisar su entrevista y ver los resultados, puede comunicarse al teléfono y/o correo electrónico abajo señalado.

Agradecemos de antemano su colaboración.

Atentamente,

Dra. Judith Pérez-Castro

Investigador de tiempo completo, IISUE – UNAM

Tel. (55) 5658-1872 ext. 2324

pkjudith33@yahoo.com.mx

I. Dimensión sociodemográfica

1. Características sociodemográficas del entrevistado (edad, lugar de nacimiento, estado civil).
2. Características de su unidad doméstica.
3. Servicios públicos con los que cuenta.
4. Ajustes a la casa-habitación por motivos de la discapacidad.

II. Dimensión socioeconómica

5. Ingresos familiares.
6. Miembros que colaboran al mantenimiento del hogar.
7. Beneficios de algún programa de transferencias gubernamental o del sector privado.

III. Dimensión técnica

8. Antecedentes educativos de los padres.
9. Situación laboral de los padres.
10. Antecedentes educativos de otros miembros de la familia.

11. Estudios previos del entrevistado (preescolar, primaria, secundaria y preparatoria)
12. Becas o apoyos económicos para realizar los estudios previos.
13. Condiciones de la trayectoria escolar previa:
 - a. Aprendizajes y experiencias durante los estudios previos.
 - b. Barreras y facilitadores.
 - c. Apoyos para los estudios previos (padres, hermanos, amigos o profesores).

IV. Dimensión institucional

14. Ingreso a la universidad:
 - a. Motivos para entrar a la universidad.
 - b. Elección de carrera.
 - c. Proceso de ingreso y admisión.
 - d. Barreras y facilitadores para el ingreso.
15. Permanencia en la universidad:
 - a. Experiencias de aprendizaje y participación durante los estudios.
 - b. Valoración de la trayectoria.
 - c. Condiciones para la permanencia
 - ▶ Apoyos académicos y económicos.
 - ▶ Tutorías o mentorías.
 - ▶ Servicios de atención institucional para los estudiantes con discapacidad.
 - ▶ Atención médica.
 - d. Valoración de factores académicos que intervienen en la trayectoria.
 - ▶ Materias por semestre.
 - ▶ Organización de las clases.
 - ▶ Actividades de aprendizaje.
 - ▶ Libros u otros materiales académicos.
 - ▶ Integración a los equipos de trabajo.
 - ▶ Evaluación continua.
 - ▶ Exámenes y calificaciones.
 - e. Valoración de los componentes académico-institucionales.
 - ▶ Modelo educativo
 - ▶ Trámites institucionales
 - ▶ Programa institucional de tutorías
 - ▶ Horarios.
 - ▶ Requisitos para las becas y apoyos
 - ▶ Actividades de difusión y extensión.
 - ▶ Servicios de las diferentes unidades y departamentos universitarios.
 - ▶ Servicios o unidades de atención para estudiantes con discapacidad
 - f. Barreras y facilitadores para el ingreso.

16. Egreso de la universidad.
 - a. Terminación y cumplimiento de los créditos.
 - b. Modalidades de titulación.
 - c. Condiciones para el egreso.
 - Apoyos académicos o económicos.
 - d. Barreras y facilitadores para el egreso.

V. Dimensión cultural

17. Importancia que personal y familiar de los estudios universitarios.
18. Grupos de contención y apoyo durante la universidad (familia, amigos, profesores, otros)
19. Ambiente institucional y relaciones con sus compañeros, profesores, directivos y otros miembros de la comunidad.
20. Impacto de los estudios universitarios en su trayectoria futura.
21. Perspectivas laborales.
22. Ideas sobre la inclusión y la discapacidad (de ellos mismos y la percepción de los otros).

VI. Dimensión natural

23. Limitaciones en la actividad y restricciones de participación.*
24. Interacción con factores contextuales, ambientales y personales.*
25. Atención a la salud en general y por motivos de la discapacidad.

* Tomado de: OMS (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. Versión abreviada*. Madrid: OMS-OPS-MTAS.

Referencias

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- Ainscow, M. (2004). *Salamanca 10 años después: ¿qué impacto ha tenido en el ámbito internacional?* Manchester, RU: Universidad de Manchester.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change* (6), 109-124.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- ANUIES (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Arcola Research (2014). *Support and inclusion of students with disabilities at higher education institutions in Montenegro*. Unión Europea: Tempus-European Commission.
- Avendaño, C., y Díaz, J. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios pedagógicos*, XL(2), 45-64.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B., y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 293-319.
- Bilbao, M. (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. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación* (54), 14-35.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Bristol, RU: Centro de Estudios sobre la Educación Inclusiva (CSIE).
- Borland, J., y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK University. *Disability & Society*, 14(1), 85-101. doi: 10.1080/09687599926398
- Brandt, S. (2011). From policy to practice in higher education. The experiences of disabled students in Norway. *International Journal of Disability, Development and Education* 58(2), 107-120. doi: 10.1080/1034912X.2011.570494.
- CEPAL (2013). *Panorama social de América Latina 2012*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.
- CEPAL (2016). *Panorama social de América Latina 2015*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.
- CEPAL (2018). *Panorama social de América Latina 2017*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios: Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 9(1), 127-152.
- 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.
- Diario Oficial de la Federación (10 de junio, 2005). *Ley General de Personas con Discapacidad*. México: DOF.
- Diario Oficial de la Federación (20 de marzo, 2014). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. México: DOF.
- Dutta, A., Scguri-Geist, C., y Kundu, M. (2009). Coordination of postsecondary transition services for students with disability. *Journal of Rehabilitation*, 75(1), 10-17.

- Dyson, A., Howes, A., y Barbara, R. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. Londres, RU: Universidad de Londres.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo* (12), 26-46.
- Eckes, S., y Ochoa, T. (2005). Students with disabilities: transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education*, 33(3), 6-20.
- Escudero, J. (2016). El fracaso escolar, una forma de exclusión educativa. ¿Por qué ocurre, cómo se produce? En J. M. Escudero (Coord.), *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas* (pp. 27-76). Valencia, España: NAU Libres.
- Evans, N., Broido, E., Brown, K., y Wilke, A. (2017). *Disability in higher education. A social justice approach*. San Francisco, EE UU: Jossey-Bass.
- Fernández, J. (2008). La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas para el futuro. *Perfiles Educativos*, XXX(119), 7-32.
- Fernández-de-Álava, M., Barrera-Corominas, A., y Díaz-Vicario, A. (2013). La inclusión en las instituciones iberoamericanas de educación superior. Buenas prácticas para el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación* (63), 99-113.
- Fuchs, D., y Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- Fuller, M., Bradley, M., y Healy, A. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19(5), 455-468. doi: 10.1080/0968759042000235307.
- Gairín, J. (2012). Diseño y desarrollo del proyecto ACCEDES. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez y D. Castro (Coords.), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 17-37). Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Gairín, J., Castro, D., Rodríguez-Gómez, D., y Barrera-Corominas, A. (2015). *Acceso, permanencia y éxito académico de colectivos vulnerables en la educación superior. Estrategias para la intervención*. Barcelona, España: EDO-SERVEIS-Universidad Autónoma de Barcelona.
- Getzel, E. (2008). Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education: Incorporating key strategies and support on campus. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 16(4), 207-219. doi: 10.1080/09362830802412216
- Getzel, E., y Thoma, C. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84. doi: 10.1177/0885728808317658.
- Graue, L. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. México: UNAM. Recuperado de: <http://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf>
- Hernández, R., y Pacheco, B. (2011). La sobre edad escolar: De la exclusión a la oportunidad. *Ciencia y Sociedad*, XXXVI(1), 163-182.
- Jacobo, Z. (2017). *Pautas para la investigación sobre inclusión en la educación superior*. (Conferencia). II Seminario sobre Discapacidad y Educación Superior. Ciudad de México: IISUE, UNAM.
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 351-363. doi: 10.1080/13562510600680871
- Lane, L. (2017). 'Am I being heard?' *The 'voice of' students with disability in higher education: A literature review*. Gotemburgo, Suecia: Universidad de Gotemburgo.

- Leigh, J. (1992). Accessibility: students with disabilities in universities in Canada. *The Canadian Journal of Higher Education*, XXII(1), 48-83.
- Lemay, R. (1995). Normalization and social role valorization. En A. E. Dell Orto y R. P. Marinelli (Eds.), *Encyclopedia of Disability and Rehabilitation* (pp. 515-521). Nueva York, EE UU: Simon & Schuster-MacMillan.
- Liamputtong, P. (2010). *Performing qualitative cross-cultural research*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Lowe, H. y Cook, A. (2003). Mind the Gap: Are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher Education*, 27(1), 53-76.
- Morgon, L. y Polack, S. (2015). *The economic costs of exclusion and gains of inclusion of people with disabilities: Evidence from low and middle income countries*. Londres, RU: CBM-Centro Internacional para la Evidencia en Discapacidad-Escuela de Higiene y Medicina Tropical.
- Murillo, J., Kricheky, G., Castro, A., y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Norwich, B. y Lewis, A. (2005). How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? En B. Norwich y A. Lewis (Ed.), *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion* (pp. 1-14). Cornwall, RU: Open University Press.
- OCDE (2003). *Disability in higher education*. París, Francia: OCDE.
- OCDE (2011). *Inclusion of students with disabilities in tertiary education and employment*. París, Francia: OCDE.
- OMS (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra, Suiza: OMS-BM.
- 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>
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* (46). Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614/641>
- Pérez-Castro, J., y Palmeros, G. (2014). Caracterización y análisis de tres colectivos vulnerables para generar políticas de atención en educación superior. En J. Gairín, G. Palmeros y A. Barrales (Coords.), *Universidad y colectivos vulnerables. Reflexiones y experiencias* (pp. 607-619). México: Ediciones del Lirio-ACCEDES.
- Riddell, S., Tinklin, T., y Wilson, A. (2005). *Disabled students in higher education. Perspectives on widening access and changing policy*. Nueva York, EE UU: Routledge.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, J. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Ross, A. (2003). Access to higher education: inclusion for the masses? En L. Archer, M. Hutchings y A. Ross (Eds.), *Higher education and social class. Issues of exclusion and inclusion*. (pp. 45-74). Londres, RU: Routledge Falmer.
- Sachs, D., y Schreuer, N. (2011). Inclusion of students with disabilities in higher education: performance and participation in student's experiences. *Disability Studies Quarterly*, 31(2). doi: 10.18061/dsq.v31i2.1593
- Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M., y Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de los estudiantes con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación* (63), 77-98.
- Schifter, L. (2015). "I found things to do outside the classroom". En T. Hehir y L. Schifter (Eds.), *How did you get here? Students with disabilities and their journeys to Harvard* (pp. 91-102). Cambridge, EE UU: Harvard Education Press.
- SEP (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP.

- Simmons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.
- Sniatecki, J., Perry, H., y Snell, L. (2015). Faculty attitudes and knowledge regarding college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(3), 259-275.
- Soares, A., Almeida, L., y Guisande, A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid, España: Morata.
- Terigi, F. (2006). La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. C. Feijóo y M. Poggi (Coords.). *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Tiklin, T. y Hall, J. (1999). Getting round obstacles: Disabled students' experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 24(2), 183-194. doi: 10.1080/03075079912331379878
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal: UNESCO.
- Universidad de Guadalajara. (2014). *Plan de desarrollo institucional 2014-2030*. México: UdeG. Recuperado de http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030_v4.pdf
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2008). *Declaración sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades*. México: UNAM. Recuperado el 17 de abril de 2017, de: www.ddu.unam.mx/publicaciones/Declaraci%C3%B3nYucatan_2008.pdf
- Universidad Veracruzana. (2008). *Plan general de desarrollo 2025*. México: UV. Recuperado de <https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/plan-general-de-desarrollo-2025/>
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young People*. Londres, RU: Oficina de Documentación de Su Majestad.
- Wilches-Chaux, G. (1993). La vulnerabilidad global. En A. Maskrey (Comp.), *Los desastres no son naturales*. San José, Costa Rica: Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina.
- Wilson, K., Getzel, E., y Brown, T. (2000). Enhancing the post-secondary campus climate for students with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation* (14), 37-50.
- Yazedjian, A., Purswell, K., Sevin, T., y Toews, M. (2007). Adjusting to the first year of college: students' perceptions of the importance of parental, peer, and institutional support. *Journal of the First-year Experience & Students in Transition*, 19(2), 29-46.