



UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

CAMPUS GUANAJUATO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TÍTULO DEL PROYECTO

**Perfil y competencias docentes para la educación inclusiva de estudiantes
con discapacidad intelectual en la Universidad de Guanajuato**

PRESENTA

Samantha Lisset Zamudio Almanza

ASESOR DE TESIS

Maestro Luis Jesús Ibarra Manrique

Guanajuato, Gto., 2022

Índice de contenido

PRESENTACIÓN	6
ABREVIATURAS/ SIGLAS.....	7
I. ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN	8
I. 1 Planteamiento del problema.....	8
I.2 Preguntas de investigación	11
I.2.1 Pregunta general.....	11
I.2.2 Preguntas secundarias.....	11
I.3 Objetivos del proyecto de investigación	11
I. 3.1 Objetivo general.....	11
I. 3.2 Objetivos específicos	11
I.4 Justificación	12
II. ESTADO DEL CONOCIMIENTO	15
II. 1. Competencias docentes y educación inclusiva	16
II. 2 Educación inclusiva, una visión prospectiva sobre la formación docente	25
II. 3 Perfil del docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad	29
II.4 Investigaciones nacionales	30
II.5 Estudios en educación básica	31
II.6 Educación media superior	33
II.7 Estudios en ES	35
II.8 Estudios abordados en educación básica, media superior y superior.....	40
II.9 Investigaciones institucionales de la UG	41
II.10 A modo de cierre.....	45
III. ASPECTOS CONCEPTUALES	49
III. 1 El modelo social de la discapacidad: un enfoque de derechos humanos	49

III.2 Inclusión educativa en el marco de los derechos humanos.....	54
III.3 Las competencias docentes en la inclusión educativa	58
III.4 Una educación para todos desde el compromiso institucional.....	69
III.5 Acciones afirmativas para la educación inclusiva	74
IV. MARCO METODOLÓGICO	78
IV.1. Caracterización metodológica.....	78
IV. 2 Consideraciones epistemológicas.....	79
IV. 3 Paradigma interpretativo.....	81
IV. 4 Ruta narrativa para conocer la experiencia docente y estudiantil.....	82
IV. 4.1 Supuesto ontológico	83
IV. 4.2 Supuesto epistemológico	83
IV. 4.3. Supuesto metodológico	83
IV. 5 Contexto y participantes	83
IV. 6 Fases para la recolección de datos y las herramientas metodológicas	84
IV. 6.1 Fase 1. Primer acercamiento	84
IV. 6.2 Fase 2. Recolección de datos.....	86
IV. 7 Entrevistas biográfico-narrativas.....	87
IV. 8 Entrevistas semiestructuradas	88
IV. 9 Consideraciones sobre confiabilidad y validez de los instrumentos	90
IV. 11 Sistematización de la información.....	92
IV. 12 Metodología de análisis de datos.....	93
IV. 13 Categorías de análisis	96
V. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	99
V.1 A modo de contextualización	99
V.2 Los estudiantes con DI en la UG	104

V.3 ¿Es la DI en sí misma una barrera para el aprendizaje?.....	107
V.4 Caracterización del docente inclusivo	117
V.5 Los docentes inclusivos en la UG	124
V.6 Los retos de la práctica docente para la inclusión educativa en el nivel superior	130
V.7 Competencias docentes en el marco de la inclusión educativa.....	137
V.7.1. Generar condiciones para el aprendizaje en el aula	140
V.7.2. Hacer evolucionar los aprendizajes	144
V.7.3. Crear redes de apoyo	147
V.7.4. Generar la propia actualización docente.....	148
V.7.5. Generar ambientes inclusivos y emocionalmente seguros.....	151
V.7.6. Identificar las implicaciones de la discapacidad para involucrarse de forma efectiva en la formación de los estudiantes.....	153
V.8 ¿Es la formación profesional un determinante para ser inclusivo?.....	155
V.8.1. Perfiles profesionales docentes	158
V.9 Necesidades manifestadas por los docentes para la inclusión educativa	163
V. 10 Propuestas de actuación en el contexto educativo	172
VI. CONCLUSIONES.....	179
Referencias	185
Anexos.....	197
Anexo 1. Tabla de congruencia metodológica.....	197
Anexo 2. Caracterización metodológica	198
Anexo 3. Matriz de operacionalización del instrumento.....	199

Agradecimientos

De manera breve pero muy sincera, agradezco el apoyo recibido durante mi posgrado a mi asesor de investigación, el Mtro. Luis Jesús Ibarra Manrique por acompañarme en el camino y permitirme adentrarme en mi tema de investigación, que vale la pena mencionar, me ha gustado muchísimo.

A mis lectores, el Dr. Enoc Obed de la Sancha Villa del Departamento de Educación, al Dr. Eloy Maya Pérez del Departamento de Enfermería Clínica de la Universidad de Guanajuato y al Dr. Eliseo Guajardo Ramos de la Universidad Autónoma de Morelos por sus aportaciones para desarrollar y concluir de la manera más oportuna este trabajo de investigación.

Agradezco finalmente a la Coordinación de la Maestría en Investigación Educativa la posibilidad de acceder a una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, ya que de otro modo el sueño no hubiera sido posible.

Dedicatoria

El esfuerzo que hoy se refleja en esta investigación lo dedico a mi familia; mamá, papá y hermanos, mismos que me animaron a emprender esta aventura y que hicieron que el camino fuera más ameno. Hago un énfasis importante en el reconocimiento a mi mamá por su tarea titánica de ayudarme a siempre mantenerme firme en mis propósitos y sueños.

Dedico por último este trabajo a mi sobrina Ceci, porque al menos la mitad de mi posgrado estuvo presente como mi compañera a pesar de su corta edad. Su compañía ha sido un recurso muy valioso para seguir adelante desde que llegó a mi vida a pesar de las dificultades que tuvimos que enfrentar en su momento.

Agradezco y reconozco que me encuentro donde estoy gracias a las múltiples muestras de apoyo y cariño de las personas de las que me he rodeado estos dos años.

PRESENTACIÓN

El presente documento, corresponde a la exposición de los alcances que se han tenido como producto de la investigación. En primer lugar, se presenta el encuadre, que es el punto de referencia para el resto de trabajo. En este apartado se incluyen la problematización, partiendo de planteamientos introductorios, las preguntas, objetivos y la justificación de la cual se parte para la formulación del estudio. Posteriormente, se presenta el estado del conocimiento en el que, para su análisis se distribuye por subtemas de acuerdo a la temática que abordan los trabajos recuperados.

En el capítulo siguiente, se abordan los alcances teóricos del trabajo de investigación, estos se analizan en cinco apartados que recuperan temáticas como el análisis desde un modelo social de la discapacidad, la inclusión educativa, acciones afirmativas en favor de las PcD, competencias docentes y el compromiso institucional como elemento primordial para la educación inclusiva.

Una vez concluidos los planteamientos teóricos, se dedica un capítulo a la metodología. En primer lugar, se explicitan las consideraciones epistemológicas correspondientes, paradigma dentro de que se ubica, la justificación del uso de una ruta narrativa, las técnicas de recolección de datos, los criterios de validez y confiabilidad de los instrumentos, la justificación de descartar el pilotaje de los mismos, sistematización y análisis de la información, así como el contexto de los sujetos de estudio.

Se concluye el trabajo con los hallazgos encontrados a partir del proceso de sistematización y análisis de datos, así como las propuestas desarrolladas en torno a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el contexto universitario y las conclusiones finales.

ABREVIATURAS/ SIGLAS

- BAP:** Barreras para el aprendizaje y la participación
- CAM:** Centro de atención múltiple
- CDPD:** Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad
- COMIE:** Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- CONAPRED:** Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
- DI:** Discapacidad intelectual
- EEES:** Espacio Europeo de Educación Superior
- EMS:** Educación Media Superior
- ENMS:** Escuelas del Nivel Medio Superior
- ES:** Educación Superior
- IES:** Instituciones de Educación Superior
- LSM:** Lengua de Señas Mexicana
- NEE:** Necesidades Educativas Especiales
- ONU:** Organización de las Naciones Unidas
- PcD:** Personas con discapacidad
- TDHA:** Trastorno por déficit de atención e hiperactividad
- TEA:** Trastorno de espectro autista
- UAEM:** Universidad Autónoma del Estado de Morelos
- UdeG:** Universidad de Guadalajara
- UG:** Universidad de Guanajuato
- USAER:** Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular

I. ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN

I. 1 Planteamiento del problema

El interés por estudiar las competencias y el perfil del docente inclusivo dentro de la UG, surge a partir de los vacíos de investigación encontrados con relación a la falta de atención de las necesidades y demandas de los estudiantes para lograr con éxito su formación profesional desde prácticas educativas pertinentes en el aula, especialmente cuando se trata de discapacidad de tipo intelectual, pues las personas identificadas dentro de este grupo suelen ser las menos favorecidas en las instituciones educativas (Echeita y Verdugo, 2004), situación identificada también en la propia UG, razón por la que se toma en consideración que la formación y labor del docente juegan un papel imprescindible para construir procesos de enseñanza que respondan a la singularidad de los estudiantes.

Si bien, la inclusión educativa es una condición que se genera desde los primeros niveles del sistema educativo, se considera que por medio de la función docente se concretan las acciones prácticas de generación de espacios incluyentes en las instituciones de ES, que más allá de implicar ajustar los procesos educativos, significan pensar en una enseñanza para todos guiada por una serie de competencias específicas que permitan brindar una formación adecuada.

Según el propio diagnóstico situacional elaborado por la Coordinación del *Programa de Inclusión Social* (Cruz, 2020), correspondiente a la Dirección de Igualdad y Corresponsabilidad Social, existe una ausencia, desarticulación o interrelación entre las acciones emprendidas en torno a la inclusión educativa por parte de todos los involucrados en la formación, de entre las cuales se destaca la falta de interés por parte de los actores educativos en sumar esfuerzos en favor de la formación de Personas con Discapacidad (PcD), así como la ausencia de los recursos suficientes para la educación oportuna. Dicha situación que se convierte en un problema si se considera que la UG asumió como compromiso de cambio en el año 2020 el acceso a la ES desde la optimización de esfuerzos entre todos los actores educativos para impulsar el ingreso, permanencia y egreso, lo que necesariamente involucra una preparación oportuna del personal docente para que esto se logre, sin embargo, no se visualiza de esta manera todavía. “El colectivo [de alumnos consultados dentro del estudio] considera que el

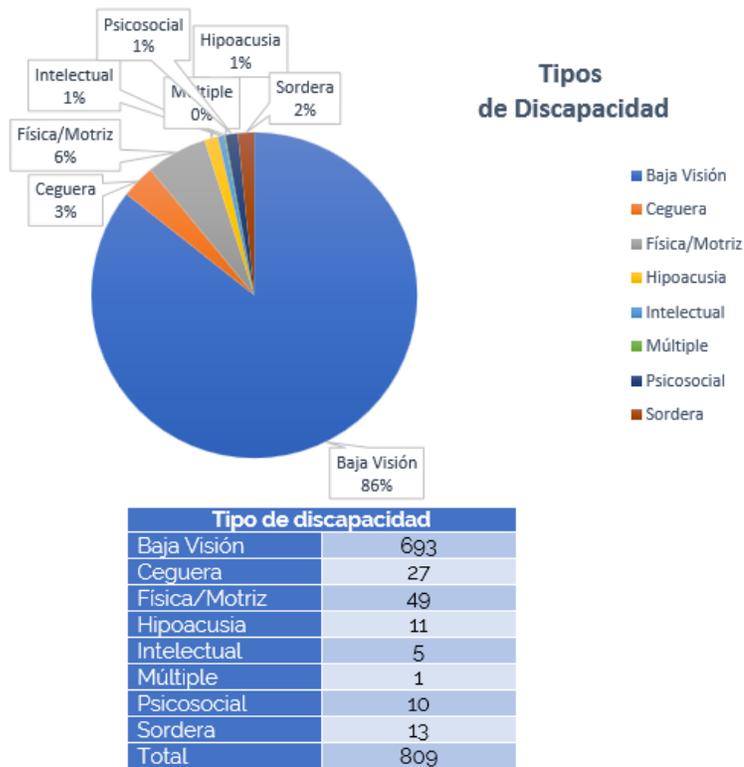
profesorado no está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad” (Cruz, 2020).

Dentro del Diagnóstico Situacional se toman como referente de inclusión algunas instituciones específicas que ya tienen un avance importante en el tema, por ejemplo, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que enuncia una lista puntual de los requisitos para convertirse en una Universidad incluyente, entre los cuales destacan los siguientes que corresponden específicamente al deber docente: “Personal capacitado: conocimiento y formación en inclusión educativa a la comunidad universitaria, Atención en cada etapa: ingreso/selección/permanencia/egreso y Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Cruz, 2020, p. 12-13).

Por otro lado, es importante destacar que la falta de una preparación adecuada constituye un problema en tanto que, desde la experiencia de los estudiantes con discapacidad incluidos en el Diagnóstico ya mencionado, expresan la necesidad de que exista un acompañamiento pertinente en el proceso formativo. El 92.73% (de un total de 809) de los alumnos incluidos en el estudio manifiesta no haber recibido ninguna en su formación. En concordancia con la perspectiva de Cruz 2020 “la mayoría del alumnado se muestra de acuerdo ante la necesidad del profesorado de realizar adaptaciones curriculares y la necesidad de adaptar los objetivos, contenidos, metodología, materiales a las asignaturas y los criterios de evaluación, así como la ampliación del tiempo para los exámenes y entrega de trabajos y la tutoría personalizada. En resumen, el personal docente debe adaptar y ajustarse a las necesidades particulares del alumnado con discapacidad (Cruz, 2020, p.63).

Gráfico 1

Población estudiantil en situación de discapacidad en la UG al año 2020



Nota: Diagnóstico Situacional sobre la Inclusión Social y Educativa de las Personas con Discapacidad en la Universidad de Guanajuato (p. 40) por R., Cruz. 2020.

A partir de la identificación de factores como la escases de abordaje teórico del tema, la poca identificación de prácticas docentes inclusivas específicas que sirvan de referente, el desinterés en la suma de esfuerzos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el contexto universitario, así como la necesidad de una interpretación del fenómeno desde experiencias de docentes y estudiantes, se ha buscado realizar una investigación interpretativa y propositiva desde un enfoque de derechos humanos donde se considere que la educación de calidad y en igualdad de oportunidades no es un tema de excepción determinado por las particularidades de los estudiantes, sino de responsabilidad institucional y docente para lograr las competencias necesarias y alcanzar esos objetivos.

A partir de los planteamientos anteriores, surge la cuestión de qué competencias debería poseer un docente inclusivo y cuáles otras han desarrollado en su práctica

docente, además de conocer las acciones concretas que emprende la propia UG para generar espacios inclusivos y de formación a cada estudiante con DI. Como resultado de dicha problematización se generan las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

I.2 Preguntas de investigación

I.2.1 Pregunta general

¿Qué competencias caracterizan al docente que forma a estudiantes con Discapacidad intelectual (DI) en la Educación Superior (ES) en el marco de una educación inclusiva en la Universidad de Guanajuato (UG)?

I.2.2 Preguntas secundarias

¿Cuál es el perfil profesional de un docente inclusivo?

¿Cuál es el papel (entendido como contribución) de la UG en el desarrollo de competencias docentes para la adecuada formación del estudiante con DI?

¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) más importantes que enfrentan los estudiantes con DI en la ES?

¿Qué características/cualidades docentes han aportado a la permanencia en la ES según el propio estudiante con DI?

¿Qué apoyos institucionales reciben los estudiantes con DI en la UG, desde su propia experiencia, para su proceso formativo?

I.3 Objetivos del proyecto de investigación

I. 3.1 Objetivo general

Identificar las competencias que caracterizan al docente inclusivo que forma a estudiantes con discapacidad intelectual (DI) en la Educación Superior (ES) en el marco de la educación inclusiva en la Universidad de Guanajuato (UG).

I. 3.2 Objetivos específicos

Caracterizar cuál es el perfil profesional de un docente inclusivo.

Identificar cómo contribuye la UG a la construcción de competencias docentes.

Analizar cuáles son las barreras para el aprendizaje más importantes desde la visión de los estudiantes con DI en la ES.

Comprender cuáles son las cualidades/capacidades del docente inclusivo que han facilitado o motivado en la trayectoria académica según los estudiantes con DI.

Identificar cuáles son los apoyos institucionales recibidos por los estudiantes con DI durante su proceso académico.

Proponer acciones afirmativas en favor de los estudiantes con DI a partir de las necesidades y experiencias manifestadas por los participantes del estudio.

I.4 Justificación

En la búsqueda de generar la igualdad de oportunidades, de manera formal se han hecho manifiestas diversas normativas, políticas, leyes, etcétera, que, ante la necesidad de asegurar una educación para todos, instituyen especificaciones, derechos, obligaciones, protocolos facultativos y una diversidad de acciones para alcanzar tal objetivo, por ejemplo, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, La Ley General de Educación Superior y la Ley General para las Personas con Discapacidad en el Estado de Guanajuato (no son las únicas, pero se toman como referencia) que aportan lineamientos con respecto a la equidad e inclusión en todos los niveles y modalidades de la educación de acuerdo a las necesidades educativas de cada estudiante.

Las IES, y por tanto los docentes, son responsables de participar en el desarrollo de las habilidades, conocimientos, actitudes y capacidades para que, cada estudiante con DI se encuentre en las condiciones necesarias para desenvolverse en la vida social de una forma digna promovida desde la enseñanza en el sistema de educación formal, sustentada en las diversas leyes y normativas existentes en nuestro país y asumida como un derecho fundamental para todos.

Para alcanzar tales objetivos, los docentes adquieren un papel activo en el cumplimiento de dichos planteamientos que exigen el desarrollo y aplicación de competencias generales y particulares que les permitan formar a estudiantes con DI en entornos inclusivos, desde el reconocimiento de la diferencia y la igualdad como dos términos inseparables y correlacionados al mismo tiempo.

Se considera que, el logro de la educación inclusiva parte desde el reconocimiento de la diversidad en el aula como una oportunidad para diversificar la enseñanza, por medio

de acciones concretas que además de favorecer a las PcD, implica la implementación de distintas maneras de lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje para todos los estudiantes en general debido a que no sólo quienes tienen discapacidad presentan dificultades en la formación. Los ajustes razonables; medios, espacios, formas, formatos inclusivos, pueden enriquecer y favorecer al éxito académico de todos.

La UG tiene el deber de asegurar que cada docente se encuentre preparado para el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula, así como del conocimiento necesario para facilitar al estudiante los medios y adecuaciones oportunas, es por ello que resulta importante que se reconozcan y atiendan las necesidades de actualización profesional en el tema considerando las voces de los actores educativos en cuestión. En esta investigación se les reconoce como protagonistas, por lo que se asume, aportarán a dar respuesta a la problemática, preguntas y objetivos de investigación valorando una realidad educativa construida a partir de sus vivencias y de las experiencias dentro de la Universidad, que recientemente ha abierto camino en el tema de la inclusión.

La institución ha dado apertura en el año 2020 el primer espacio enfocado a apoyar en las necesidades de los estudiantes por medio de la Coordinación del *Programa de Inclusión social*, destinado a colaborar con acciones afirmativas para su desarrollo académico, además, se incorporan *Agentes Sociales Incluyentes* que son compañeros que no tienen una discapacidad y que, como Servicio Social o Voluntariado, los acompañan de forma cercana.

Desde este panorama, se considera oportuno visualizar otras formas de actuación (más allá del estudiantil) y análisis para continuar generando espacios inclusivos, así como nuevos alcances que impacten directamente en las aulas. Si bien, tales propósitos no se alcanzarán de un momento a otro, pequeñas acciones sí constituyen una diferencia significativa cuando se trata de la acción docente, en consideración de que por mucho tiempo la discapacidad en la educación se ha considerado desde modelos médico-rehabilitadores incluso dentro de las aulas.

Cabe mencionar que desde el *Diagnóstico Situacional sobre la Inclusión Social y Educativa de las Personas con Discapacidad en la Universidad de Guanajuato*, el presente estudio también se justifica estrechamente desde tres de los puntos rescatados

por Cruz (2020) referentes a aspectos que aún requieren ser atendidos en la institución: “Desinformación por falta de difusión y ausencia de canales sistematizados entre los diferentes actores involucrados”, “Escasez de recursos y apoyos psicopedagógicos y tecnológicos para la comunidad estudiantil con discapacidad” y la “Escasez de abordajes teóricos- prácticos sobre la temática de discapacidad” (p.7).

Aunque el tema en general ha sido estudiado y además abordado dentro de las normativas institucionales de la Universidad, no se visualizan de forma importante acciones uniformes dentro de las aulas para la inclusión. Se espera generar un impacto importante por la particularidad del estudio sobre la DI que pocas veces es protagonista en estudios de investigación y por tanto en la ES, ya que el foco de atención, en la mayoría de los casos se encuentra en discapacidades sensoriales y motrices y las “deficiencias” del estudiante, antes que en las barreras establecidas socialmente por la comunidad y en los procesos educativos.

Por último, cabe resaltar que, en la investigación se hace un énfasis especial en el tipo de DI, sin embargo, esto no significa que las demás sean menos relevantes. Se le considera pertinente porque al ser pocas veces detectada a simple vista puede significar una dificultad mayor para la actuación docente desde el primer momento de acercamiento con el estudiante, que le pueden llevar a improvisar prácticas poco adecuadas o relevantes para su formación por el desconocimiento del tema y procesos oportunos de actuación.

II. ESTADO DEL CONOCIMIENTO

En el presente capítulo, se hace una revisión sobre el resultado de distintas investigaciones respecto al tema de las competencias docentes inclusivas y que ha sido direccionada específicamente al acceso de estudiantes con DI en la ES puesto que se considera que en este nivel, se encuentra una mayor dificultad derivada de los procesos estandarizados en el sistema, que van desde los exámenes de admisión hasta la falta del aseguramiento de egreso de las PcD que “*corren con mejor suerte*” y logran ingresar a los espacios Universitarios, aún y con las barreras que esto significa.

Con el objetivo de poner en evidencia la diversidad de posturas de lo que implica la inclusión de estudiantes con DI a la educación formal, así como de las capacidades que se requieren para su formación, se realiza una recopilación de tales estudios, haciendo énfasis en la ausencia que existe sobre el abordaje de dichos temas desde la voz de los agentes involucrados y su realidad inmediata, pues desde la visión del presente trabajo, hablar de grupos vulnerables implica necesariamente hacerlo desde su experiencia.

Dentro de las investigaciones consultadas se incluyen artículos, memorias en extenso, y el diagnóstico de la propia UG (ya mencionado anteriormente de forma superficial); institución de ES en la que está enfocada la presente indagación y que se dará un énfasis importante en este capítulo por la relevancia que tiene, al ser uno de los primeros esfuerzos de concientización y acción sobre el derecho a la educación de las PcD.

En inicio, se hace un énfasis en tres categorías: *Las competencias docentes y educación inclusiva*, que corresponde a las investigaciones identificadas que recuperan información valiosa en torno a las cualidades de un profesional frente a la problemática determinada en un inicio. *Educación inclusiva, una visión prospectiva sobre la formación docente*, en donde se recopilan aquellos estudios en los que se identifican posibilidades de actuación con una visión a futuro. Finalmente, el *Perfil docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad*, con características específicas de lo que implica ser un profesor inclusivo.

Posteriormente se agrega un apartado con los hallazgos nacionales. A partir de los estudios consultados que permiten a su vez la clasificación de aquellos que han sido

elaborados en Educación Básica, Media Superior, Superior y uno propiamente realizado en los tres niveles, teniendo mayor presencia los elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sin bien, no todos pertenecen a estudios en el nivel universitario, sí aportan referencias importantes del tema, es por ello que se han recuperado para su análisis.

Finalmente, se hace un análisis del primer documento institucional que aborda la situación de los estudiantes con discapacidad en la propia UG, elaborado a partir del estudio de la comunidad que conforma la institución de ES con tales particularidades, así como de algunas áreas administrativas que la integran y que han resultado importantes para la identificación de acciones inconclusas hasta el momento, además del reconocimiento de aquello en lo que se debe fijar especial atención para avanzar en el sentido de una educación inclusiva, pues a diferencia de otras instituciones de nuestro país, no se cuenta ni con la política correspondiente, ni con una unidad específica para el apoyo de las PcD.

Las investigaciones encontradas sobre el tema de Competencias docentes para la inclusión educativa, serán ordenadas por subtemas de acuerdo a la categorización a que pertenecen. En dicho abordaje, se mencionarán principalmente los objetivos a los que responde el estudio, la muestra que se ha determinado, los métodos e instrumentos utilizados (en caso de que así se especifique en el texto), así como los resultados derivados del estudio. Además, se realiza un análisis sobre los vacíos que se reconocen y con los cuales se concluye el apartado.

II. 1. Competencias docentes y educación inclusiva

Desde esta primera categorización y mecanismo de búsqueda para el análisis de los hallazgos encontrados, se tomará en consideración de manera importante, y desde el panorama de investigaciones españolas que son un referente fundamental, a Fernández (2013), por ser un investigador que se hace presente en varias de las búsquedas consultadas sobre la educación inclusiva, reiterando en sus investigaciones que "[...] trabajar en el marco de la inclusión educativa implica conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que favorezcan el "éxito escolar" para todos los alumnos" (p. 94).

Dentro de las dos investigaciones revisadas de Fernández, se hace hincapié en las competencias docentes que propician una buena práctica para lograr una educación inclusiva, éstas son identificadas desde el abordaje por medio de un estudio de caso y revisión documental; una desde la educación secundaria (2013) y otra desde el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (2011) en un estudio teórico descriptivo, ambos considerando todos los múltiples elementos para la inclusión de los estudiantes desde la función de los profesores y que son generalizables tanto para la educación secundaria como para la ES debido a los alcances que esta concepción muestra.

Para dar respuesta a una educación inclusiva, la labor docente juega un papel importante porque implica en primer lugar el conocimiento de los estudiantes antes de iniciar con cualquier proceso de aprendizaje, así como la aceptación y comprensión de la diversidad, la búsqueda de cambios en cuanto a las metodologías y prácticas para propiciar el aprendizaje individual y cooperativo en todos por igual, pero, sobre todo, la importancia de la autocrítica y reflexión de su propia práctica. En este sentido, Fernández logra la identificación de las competencias necesarias que se sintetizan en la identificación de necesidades, estrategias, modificaciones, redes de apoyo y conflictos en los procesos educativos de quienes manifiestan necesidades educativas especiales. Es de resaltar que incluso, la terminología utilizada por dicho autor, a pesar del momento en el que se hace el estudio y la relevancia que han significado sus aportes, sigue presentando la necesidad de un remplazo por lo que ahora se consideran barreras para el aprendizaje.

Dentro del mismo panorama propuesto por EEES, Mas y Olmos (2012) en su artículo *La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docente*, realizan un estudio sobre las competencias docentes, así como los grandes desafíos que representa el proceso educativo cuando se trata de atención a la diversidad, pues se requiere de una modificación, sobre todo si se plantea en términos de inclusión a la discapacidad. "Una de las principales barreras para la inclusión [...] en el aula, para la atención a la diversidad del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje se identifica en la actitud y formación del propio profesorado" (2012, p. 161).

La formación pensada en la diversidad es una tarea intrínseca de la labor docente, lo mismo que la capacidad de innovación y de investigación para que se logre la competencia necesaria que permita dar atención a las demandas de la calidad educativa que requieren las personas con DI. El interés o no, al tema de la formación docente para una educación inclusiva puede derivar en dos polos; por un lado, la construcción de procesos que faciliten la inclusión a estudiantes con discapacidad dentro de las aulas, o por otro, la generación de barreras para el aprendizaje de los mismos, constituye la propia trasgresión de los derechos fundamentales. Ignorar y omitir todo cuanto se puede hacer por apoyar la trayectoria académica de los alumnos implica el ejercicio de la discriminación.

Cuando se habla de competencias docentes para la educación inclusiva, resulta siempre necesario tomar en cuenta la realidad en la que se ven sumergidos los actores involucrados en el proceso. Salazar, Chiang y Muñoz en su artículo *Competencias docentes en la educación superior: Un estudio empírico en la Universidad del Bio-Bío* (2016), proponen un estudio cuantitativo, con el objetivo de reconocer desde esta visión, cuáles son los requerimientos para educar a la diversidad, tanto desde la perspectiva de los profesores como de los estudiantes en la ES, enfatizando en la importancia de la actualización profesional. Para tal abordaje, la información se recuperó por medio de cuestionarios analizados desde la estadística descriptiva.

Tomando en cuenta que los estudiantes serán quienes transmitan los saberes y aprendizajes adquiridos a la sociedad, el profesional de ES presenta un mayor reto al asumir el papel de agente transformador por medio de su práctica. Resulta importante conocer y reflexionar, que la implementación de prácticas y políticas inclusivas no sólo deben ser abordadas y estudiadas desde la visión de los profesores, sino también, desde el reconocimiento de las necesidades del estudiante durante su proceso educativo, quien en todo momento debería ser consultado en cualquier decisión que se piense con respecto a su inclusión desde una postura ajena.

A continuación, se presenta un resumen de los hallazgos en cada uno de los estudios abordados en el subtema que ayudan a comprender cuáles son las tendencias y/o similitudes encontradas.

Tabla 1*Ficha de identificación de investigación*

<p>Autores</p> <p>José María Fernández Batanero (2011)</p> <p>Nivel de estudio</p> <p>Educación Media Superior</p> <p>Tipo de estudio</p> <p>Cualitativo</p> <p>Metodología</p> <p>Estudio descriptivo/ comprensivo</p> <p>Instrumentos</p> <p>Análisis documental, entrevistas en profundidad y grupos de discusión.</p> <p>Identificación de competencias docentes para una educación inclusiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales. • Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales. • Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos. • Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular, o de los planteamientos comunes. • Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional <p>Autores</p> <p>José María Fernández Batanero</p> <p>Nivel de estudio</p> <p>ES</p> <p>Tipo de estudio</p> <p>Cualitativo</p>

Metodología

Estudio descriptivo

Instrumentos

Corte teórico/ revisión documental

Identificación de competencias docentes para una educación inclusiva

- Ofrecer apoyo psicopedagógico a los estudiantes con necesidades educativas especiales que lo soliciten, entendiéndolo como el asesoramiento en la elaboración, toma de decisiones y gestión de los currículos, sus contenidos, organización y evaluación.
 - Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben educar estudiantes con necesidades educativas especiales.
 - Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de sus alumnos con necesidades especiales.
 - Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos.
 - Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular o de los planteamientos comunes.
 - Desarrollar interdependencia profesional con estrategias que permitan la continuidad.
- Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional

Autores

Óscar Mas Torelló y Patricia Olmos Rueda

Nivel de estudio

ES

Tipo de estudio

Cualitativo

Metodología

No se menciona/ se supone que es documental

Instrumentos

Revisión documental de la Espacio de Europeo de ES

Identificación de competencias docentes para una educación inclusiva

- Diseñar la guía docente en coordinación con otros profesionales, de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional previamente definido.
- Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje, tanto individuales como grupales.
- Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía y un mejor aprendizaje.
- Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la propia docencia.
- Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones)

Autores

Carlos Mauricio Salazar Botello, María Margarita Chiang Vega y Yohana Andrea Muñoz Jara

Nivel de estudio

ES

Tipo de estudio

Cuantitativo

Metodología

Descriptiva

Instrumentos

Cuestionarios analizados por medio de estadística descriptiva

Identificación de competencias docentes para una educación inclusiva

Los resultados del estudio son distintos para estudiantes y para docentes, el orden de priorización de competencias es distinto.

Para los docentes, son más importantes las competencias que permiten lograr el orden por medio del establecimiento de normas, para los estudiantes, es más importante lo referente a la innovación en clases por parte de los docentes, así como el mantener un buen clima dentro del espacio de clases.

Nota: Elaboración propia a partir de los estudios consultados y abordados previamente.

Dentro de la revisión documental, el panorama chileno ha sido de gran aporte, pues los estudios revisados han dado la oportunidad de reconocer y comparar algunos vacíos importantes, así como reflexionar sobre la necesidad de dar voz a los actores de quienes se habla en cualquier investigación, en este caso, a estudiantes con DI y a los docentes que les atienden en los espacios educativos. Dichos autores logran recuperar las experiencias de formadores y demandas estudiantiles, sin embargo, dejan ver algunas incongruencias entre los estudios analizados.

García, Herrera y Vanegas (2018), en la investigación *Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos*, realizan un análisis de percepciones de 143 docentes chilenos, que declaran sentirse competentes para responder a los objetivos de una educación inclusiva, producto de una investigación cuantitativa y con el uso de escalas de auto-reporte. A partir del estudio se concluye que los maestros chilenos estudiados se encuentran preparados para implementar acciones que garanticen el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, pero, también se logran identificar algunas dimensiones que todavía requieren ser fortalecidas.

La poca competencia que los docentes muestran para dar respuesta a la educación inclusiva, pone en duda la calidad de su formación inicial. "Al respecto, el profesorado suele tener una perspectiva individual basada en un modelo médico/rehabilitador, que entiende las dificultades de aprendizaje como surgidas exclusivamente de los déficits del estudiantado" (García, Herrera y Vanegas, 2018, p. 52). Esta concepción supone una barrera para el aprendizaje para los estudiantes con discapacidad, pues el docente fija su atención en las diferencias vistas como un problema, además, resulta complicado comprender cómo es que, si se sigue manteniendo un modelo que considera las diferencias como problemas, un profesor en estos espacios resulta competente cuando se trata de educación inclusiva.

Corrales, Soto y Villafañe (2016), dejan en evidencia las deficiencias que continúa teniendo el sistema educativo de Chile en su artículo Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una *Universidad Chilena. Demandas estudiantiles – desafíos institucionales*, pues dicho estudio expone la experiencia propia de las PcD y

las dificultades que presentan dentro de la institución considera (contrapuesto a la investigación anterior) para el logro del aprendizaje, utilizando el cuestionario como principal fuente de recolección de datos.

En el caso que plantea este artículo, los estudiantes son “incluidos” dentro de la institución de ES, pero sólo pueden postularse a 11 de las 90 carreras disponibles. Sería conveniente plantearse la pregunta de por qué un estudiante con discapacidad no puede acceder a toda la oferta educativa que una universidad ofrece. Una formación inclusiva, no debería delimitar la cantidad de programas educativos a los que las PcD pueden acceder, pues es así, como se construye una de las formas más importantes para establecer barreras de acceso para la formación profesional de quienes así lo desean, además, desde este aspecto se observa que el derecho a la educación está limitado por la incapacidad institucional.

Desde lo planteado anteriormente, se puede deducir que el panorama chileno en cuanto al acceso a la ES de PcD es poco favorable al igual que en la mayoría de países que se han estudiado en esta investigación, además, a esto se suman las dificultades que se encuentran cuando se enfrentan a los procedimientos de admisión generalizados y estandarizados para los cuales no se ha considerado la discapacidad de la persona así como las diversas limitantes de aprendizaje construidas para quienes por su particularidad tienen en una desventaja importante de acceso.

Aunque ambas investigaciones corresponde a distintos niveles educativos, una práctica inclusiva desde el la Educación Media Superior (EMS) podría suponer una posibilidad y motivación para que los egresados accedan a la Universidad cuando se trata de estudiantes con discapacidad, así mismo, la oportunidad para que desde el propio sistema educativo se reflexione la necesidad de enfatizar esfuerzos en este sentido, sin embargo, la discrepancia encontrada puede incluso presentarse en el abordaje propiamente de dos visiones; una desde la formación docente y otra de desde las demandas estudiantiles, poniendo en juego la subjetividad y la propia percepción que se tiene sobre el fenómeno educativo al que se hace referencia por parte de los profesores.

Tabla 2*Ficha de identificación de investigación*

Autores	Carolina García González, Constanza Herrera-Seda, Carlos Vanegas Ortega
Nivel de estudio	Educación Media Superior
Tipo de estudio	Cuantitativo
Metodología	Descriptivo y corte transversal
Instrumentos	Escalas de auto-reporte
Identificación de competencias docentes para una educación inclusiva	
Competencias para la educación inclusiva	Respeto, adecuación, participación, motivación, uso de las Tics, apoyo, mejora de la práctica.
Autores	Angélica Corrales, Valentina Soto y Gabriela Villafañe
Nivel de estudio	ES
Tipo de estudio	Cuantitativo
Metodología	Descriptiva y transversal
Instrumentos	Cuestionarios
Identificación de competencias docentes para una educación inclusiva	No identifica

Nota: Elaboración propia a partir de las investigaciones consultadas y abordadas previamente.

II. 2 Educación inclusiva, una visión prospectiva sobre la formación docente

Otro de los motores de búsqueda y temas que cobran importancia en la revisión documental realizada es la educación inclusiva abordada desde un panorama de la formación docente y el análisis de ella con una visión a futuro para asegurar la necesidad de personal capacitado que apoye el proceso educativo de todo estudiante en las aulas. En este sentido, dentro de esta categoría se abordará lo correspondiente a dos contextos; Costa Rica y por otro lado en España; país que es referente importante para el tema, por su amplio estudio en torno a la formación de las PcD. Ambos aportan algunas características sobre las competencias que serán necesarias en escenarios próximos para la diversidad.

Castillo (2015) en su artículo *La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: Una visión de futuro*, propone evaluar desde una visión a futuro para sugerir pautas sobre la formación docente. Para tales fines, se realiza una investigación documental del material necesario y de distintos escenarios en torno al tema antes mencionado, teniendo como resultado la necesidad de que exista un profesorado con una construcción profesional integral y que valore la diversidad, pero además, que sea capaz de proponer formas para el logro del aprendizaje de los estudiantes considerando todo lo que implica hablar de diversidad en los espacios educativos, pues no sólo se trata de formación de PcD, sino también, las particularidades y necesidades educativas de cada alumno.

Aunque Castillo destaca en todo momento la importancia de la actualización docente para lograr una educación inclusiva, cabe mencionar que los resultados no son mencionados con la claridad necesaria para que puedan ser aplicables dentro de los contextos institucionales que dan formación a docentes pues a lo largo del texto, son abordados de manera poco profunda, aspecto relacionado posiblemente a la falta de inclusión de actores docentes para proponer desde su propia visión cuáles han sido estas necesidades a las que se enfrentan en su práctica educativa. Resulta necesario cuestionarse entonces, el grado de fiabilidad de los estudios de investigación que tratan

temas de atención a la diversidad y a grupos minoritarios y que no incluyen su propia perspectiva de la realidad inmediata en la que se encuentran sumergidos, además de todos aquellos en que se da respuesta al qué y no al cómo.

Por otro lado, González y Triana (2018) en su artículo *Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales*, reafirman los planteamientos de Castillo sobre la importancia que tiene una formación docente cuando se habla de educación inclusiva, sobre todo de aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje. El estudio propuesto en torno a este tema, recopila la revisión documental de publicaciones relacionadas con la postura que presentan los profesores ante un panorama de atención a PcD, dicho análisis es presentado desde la normatividad colombiana.

La formación docente para poder educar a la diversidad con un enfoque en estudiantes con discapacidad en espacios de ES, resulta necesaria para que no sea un proceso improvisado de prueba y error, donde su aprendizaje sea mermado por tales vacíos de construcción profesional, además de las posibles creencias arraigadas sobre lo que implica su práctica, así como la responsabilidad de enseñar de manera equitativa a quienes se encuentran en desventaja por su condición. Una educación de calidad no está determinada por el tipo de alumno que se integre al aula, sino por la capacidad de innovación del maestro para hacer de esas diferencias una oportunidad para la generación de nuevas formas de educar en condiciones de igualdad, donde la discapacidad no sea una limitación.

Aunque el desempeño académico de estudiantes que se enfrentan con BAP puede verse limitado por diversos factores como rendimiento, clima institucional, desarrollo emocional y algunas creencias arraigadas incluso por el propio estudiante, un aspecto fundamental, es la atención que ofrece el docente frente a grupo, en este sentido, la formación y actualización resultan necesarias, afirman González y Triana, pues en la mayoría de los casos,

[...] se desconoce cómo debe construirse el currículo y los planes de área para los estudiantes con NEE [ahora barreras para el aprendizaje y la participación], de modo que las prácticas pedagógicas en las aulas se configuran a partir de las

concepciones construidas por la experiencia de los maestros y maestras [...].
(2018, p. 12)

Dentro de la misma línea temática sobre la educación inclusiva como un reto planteado a futuro, Pérez y López en su artículo *Las competencias del profesorado ante la educación inclusiva: retos del futuro inmediato* (2017), parten de la formación como un derecho humano para el logro de una sociedad más justa, para tales fines, atribuyen al profesorado el papel más importante del sistema educativo, pues sin su compromiso, las metas de todo proyecto institucional no se cumplen.

Aunque dichos autores también hacen planteamientos sobre la necesidad de la formación para el logro de la educación inclusiva, así como los ajustes curriculares adaptables a los requerimientos de cada alumno y de los distintos ritmos y formas de aprendizaje, del mismo modo que en las propuestas anteriores, no se ven reflejadas las opiniones y retos a los que se enfrenta un profesional desde su propia experiencia para lograr la calidad del proceso educativo. A pesar de que el artículo no lo explicita claramente, la evidencia del mismo permite determinar que corresponde a una investigación puramente documental, además, que las competencias a las que se hace referencia en el título, no se ven explicitadas en el desarrollo.

Las necesidades y dificultades que enfrentan las PcD requieren ser apoyadas desde la realidad inmediata y en todos los niveles educativos, buscando cambios institucionales antes que personales para que se logre el objetivo de asegurar una educación para todos por igual, esto desde la actualización y establecimiento de planes y programas para que el estudiante pueda desarrollarse de la mejor forma posible dentro de los espacios universitarios y además, que se le brinden las herramientas necesarias para el aseguramiento del derecho a la educación. Aunque la inclusión educativa es obligación propiamente de las universidades, cabe mencionar que el desarrollo integral de esta, está constituido también por los propios estudiantes, personal administrativo y sociedad en general como garantes de derechos fundamentales.

Tabla 3*Ficha de identificación de investigación*

Autores	Cristina
	Castillo Briseño
Nivel de estudio	Formación inicial docente, por lo que sería aplicable al nivel superior
Tipo de estudio	Cualitativo
Metodología	No especifica/ puede deducirse que es descriptiva
Instrumentos	Documental
Autores	Yineida González Rojas y Dairo Alberto Triada Fierro
Nivel de estudio	Formación inicial docente, por lo que sería aplicable al nivel superior
Tipo de estudio	Cualitativo
Metodología	No especifica/ puede deducirse que es descriptiva
Instrumentos	Documental
Autores	Cruz Pérez e Inmaculada López Francés
Nivel de estudio	Formación inicial docente, por lo que sería aplicable al nivel superior
Tipo de estudio	

Cualitativo

Metodología

No especifica/ puede deducirse que es descriptiva.

Instrumentos

Documental

Nota: Elaboración propia a partir de las investigaciones consultadas y abordadas previamente.

II. 3 Perfil del docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad

La formación del profesorado para la consecución de una educación inclusiva, es un tema recurrente al momento de realizar la revisión documental. Dentro del contexto de Bélgica se aborda la importancia del perfil profesional en el artículo *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva* (2012) por Watkins quien se encarga de abordar un proyecto con duración de tres años, incluyendo a 55 expertos de 25 países. El proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva”, fija su mirada en estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y se expone como producto de un debate sobre las competencias que un docente requiere para trabajar en entornos inclusivos y, aunque el texto no menciona explícitamente que es un estudio de casos, por su abordaje puede determinarse que así es, además que permite reflexionar sobre la importancia de atribuir la responsabilidad de formación en educación inclusiva, no sólo al propio profesor sino a demás actores involucrados, por ejemplo, los centros educativos.

Uno de los aportes que posibilitan mayor reflexión es la necesidad de reconocer las distintas discapacidades por lo menos en un panorama general, pues aunque un docente no puede convertirse en experto en cada una de ellas, sí requiere de conocimientos básicos que le permitan identificar a un estudiante con discapacidad en el entendido que no todas son visibles. Guiar a un estudiante que enfrenta BAP implica un conocimiento que se construye a partir de la convivencia con el alumno, pero también de saberes previos y actualización para dar la atención necesaria y responder cabalmente al derecho a la educación.

Resulta oportuno considerar las sugerencias en torno al perfil requerido para asegurar el cumplimiento y garantía de los derechos humanos dentro de los espacios educativos, en este sentido, los valores de enseñanza y competencias planteadas por los autores citados son considerables, sin embargo, sigue identificándose el vacío de brindar una guía para aquel docente que se encuentra con las dificultades de orientar a un estudiante con discapacidad sin tener el respaldo propiamente del centro educativo en el que se desempeña y aunque, un contexto no es repetitivo ni estático, poder sugerir caminos de actuación es fundamental.

II.4 Investigaciones nacionales

A continuación, se presentan las investigaciones recopiladas luego de una revisión documental en torno a las competencias docentes para la educación inclusiva, teniendo mayores resultados sobre el tema en específico en material presentado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) pues resultan una referencia importante para el trabajo presente pues conforman las indagaciones más actuales en torno al tema y también de gran relevancia.

Aunque la educación de las PcD y la formación de los docentes para este fin es relevante, en pocos de los contextos analizados hasta ahora se tiene claridad de cuáles son aquellas habilidades, capacidades, conocimientos y aptitudes que un maestro de nivel superior requiere desarrollar para hacer frente a este tema que ha sido y sigue siendo poco visibilizado, sobre todo cuando se habla de espacios universitarios en los cuales, si bien, se permite el acceso en algunos casos, no se asegura ni la permanencia y mucho menos el egreso y éxito laboral de los estudiantes con discapacidad, lo que evidentemente los pone en una situación de desventaja.

Las investigaciones realizadas por el COMIE resultan un sustento importante, pues las memorias presentadas en 2017 con sede en San Luis Potosí, 2019 en Acapulco y 2021 en Puebla, contienen estudios de gran relevancia en lo correspondiente a las competencias docentes para la formación de estudiantes con discapacidad, sobre todo porque recuperan la visión docente y estudiantil, necesarias para dar significado al estudio. Cabe mencionar, que los estudios seleccionados corresponden a educación

básica, media superior y superior, por ello la organización por subtemas de acuerdo a niveles.

II.5 Estudios en educación básica

Merino, en *Percepción de docentes de grupo y de padres de familia en la implementación de la política de inclusión educativa en alumnos con discapacidad intelectual al interior de la escuela regular* (2017), presenta un reporte parcial de investigación que tiene por objetivo conocer cuáles han sido las consecuencias que ha tenido la implementación de una política inclusiva en casos de niños con DI, por lo que se ha realizado en educación primaria, abordado por medio de un estudio de caso en dos escuelas; una semi-urbana y otra urbana. Se tuvo como resultado la documentación de la percepción, tanto de los familiares como de docentes, producto de entrevistas a profundidad, sobre aspectos como infraestructura, recursos capacitación, etcétera.

Los planteamientos anteriores permiten reflexionar sobre la necesidad de buscar garantizar la preparación docente para la formación de estudiantes con DI, ya que, desde los resultados obtenidos por el estudio, los padres de familias son quienes más gratificados se muestran con la inclusión de sus hijos a las aulas de educación regular, sin embargo, para los docentes no resulta del mismo modo pues constituye una carga más a su quehacer.

Cuando se trata de formación básica, los docentes tienen la posibilidad de sugerir a los padres de familia a recurrir a un Centro de Atención Múltiple (CAM) o bien, solicitar la orientación de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), pero el panorama es distinto en la ES, cuando incluso la propia institución no apoya ni elabora normas en favor de los estudiantes con discapacidad, y por lo tanto, el docente se encuentra con grandes dificultades para desempeñar su labor con la calidad necesaria, además de una educación equitativa. En muchos de los casos, se es especialista del conocimiento que se imparte, pero no se tiene una formación inicial que le permita asegurarse de que se están utilizando los procedimientos correctos, aspecto que se convierte en un grave problema si a esto se le suma la falta de competencia en materia de discapacidad.

A pesar de las dificultades docentes que pueden presentarse en educación básica a partir de la gran demanda de tareas que el docente desempeña, es importante prestar interés a la necesidad de que los estudiantes que viven con una discapacidad sean considerados dentro de los espacios de formación regular, pues su formación no es algo que deba estar en discusión luego de que se han realizado diversos postulados a nivel internacional sobre la necesidad de solucionar la problemática que por tanto tiempo se ha seguido acrecentando en razón de prácticas de segregación educativa, no sólo por parte de los docentes, sino de todo el sistema educativo.

Por su parte, Laborde, Álvarez y Pérez (2021) en *Inclusión: actitudes, conocimientos y prácticas docentes para atender la diversidad*, realizan un estudio cuantitativo, exploratorio/descriptivo, que recupera la perspectiva de docentes en el contexto de pandemia por la COVID-19, con un énfasis en la consideración de la función docente como el pilar fundamental para asegurar la calidad educativa, es él quien toma decisiones prácticas con respecto al ser o no inclusivo en su contexto.

Cabe resaltar la relevancia del estudio pues pese a estar enfocado en la Educación Básica, asume que las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad, están fuertemente vinculadas a la actividad y quehacer docente, así como la vinculación con la pertinencia de la función institucional. Es necesario recalcar que esta última muchas veces comprende la inclusión con cuestiones de apoyo económico y adaptación de la infraestructura, pero no se contempla como prioridad lo que ocurre dentro de las aulas, en este sentido, esta investigación realiza una crítica importante.

Dentro del estudio, se abordan aspectos vinculados de manera directa con la investigación como es la transición de términos correspondientes a Modelos médico-rehabilitadores a un Modelo social de la discapacidad, existe una discusión sobre la eliminación de concepciones como Necesidades Educativas Especiales (NEE), por Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), que más adelante se verán reflejadas en el desarrollo de la fundamentación teórica y el análisis del trabajo presente, pues las dificultades que los estudiantes manifiestan corresponden a las relacionadas con prácticas de enseñanza homogéneas y no a una característica personal, en este sentido, un profesor inclusivo, “[...] considera la diversidad no como una barrera sino

como un reto para mejorar la calidad de la educación y sus competencias docentes; esto supone un cambio en su pensamiento” (Laborde, Álvarez y Pérez, 2021, p.4).

Desde los resultados obtenidos por Laborde, Álvarez y Pérez (2021) y partiendo de la experiencia de los docentes consultados, las experiencias previas influyen en la concepción que se tiene acerca de la discapacidad y determinan también en gran medida la actitud e interés que se muestra por los estudiantes en esta situación. La respuesta del profesor frente a la inclusión estará determinada por dichas vivencias, pero también por la preparación que se tenga o no y, por tanto, se verá reflejada en el quehacer educativo.

Por otro lado, es necesario recalcar que los resultados arrojan una fuerte contradicción relacionada con el aspecto anterior; los docentes se manifiestan inclusivos, pero no poseen los conocimientos y saberes básicos para serlo, por tanto, existe una discrepancia entre lo que se creó y lo que realmente ocurre en los salones de clases. En este sentido, se vuelve relevante la necesidad de formación y actualización para mejorar la experiencia frente a la inclusión, aspecto que debe ser continuo y siempre apoyado por la institución educativa.

En síntesis, pensar en una educación inclusiva implica que el currículo sea lo suficientemente flexible y que se construya una práctica docente oportuna para apoyar el desarrollo de la multiplicidad de formas para que los estudiantes logren el aprendizaje desde el máximo desarrollo de sus capacidades individuales desde el diseño universal del aprendizaje.

II.6 Educación media superior

Elvira, Méndez y Auces en su estudio *Prácticas docentes inclusivas en el nivel medio superior* (2017), exponen un diagnóstico elaborado en una preparatoria pública en San Luis Potosí, en la que se incluye a estudiantes con DI a espacios formales, respondiendo a lo propuesto por el modelo educativo 2016 de la Secretaría de Educación Pública, como consideración de los grandes niveles de exclusión y desigualdad educativa dentro de las instituciones educativas.

Del mismo modo que en artículos mencionados anteriormente, estos autores concuerdan con la necesidad que presentan los docentes para poder formar a los

estudiantes con DI, pues existe un desconocimiento de las discapacidades y seguimiento específico que requiere cada estudiante, además de que al igual que en el nivel superior, quienes imparten clases, pocas veces tiene formación como educadores y es desde este primer panorama, que la educación en el aula se convierte en una barrera para quienes se encuentran en desventaja.

En el caso de las aulas de Educación Media Superior, desarrollar una práctica pedagógica que atienda a la diversidad de la población estudiantil supone un reto aún mayor para los docentes debido a que no tienen una formación pedagógica inicial que apoye su actuar como docentes dentro del aula; la mayoría de ellos tienen un grado de licenciatura en ciencias afines al campo social o de las llamadas ciencias exactas o maestría enfocado hacia alguna área disciplinar de su interés; aunado a esto, las razones que los llevaron a ser docentes fueron muy diversas, esto hace más difícil el desarrollar una práctica docente inclusiva que atienda a la población estudiantil en general. (Elvira, Méndez y Auces, 2017, p. 2)

Fernández, Nava y Jiménez (2021), en *Inclusión educativa en el bachillerato: una mirada desde el quehacer docente*, por su parte reafirman los planteamientos anteriores, pues los retos para el docente en este nivel formativo están vinculados con la heterogeneidad que existe en los perfiles profesionales docentes y por tanto, existe la ausencia en la formación específica sobre inclusión, “[...] estos docentes no cuentan con una formación específica para la docencia, son profesionales preparados de manera disciplinar, por lo que indudablemente cuentan con el conocimiento sobre contenidos, pero carecen de las herramientas u habilidades pedagógicas necesarias para la práctica docente” (p. 2).

La investigación de estos autores, hace una crítica al interés que se tiene institucionalmente en muchos casos, por el incremento en la matrícula de PcD, pero no en la necesidad de generar estrategias pedagógicas y el compromiso docente de adoptar una actitud positiva frente a ello. La visión de estos autores es significativa en tanto que asume la inclusión como un proceso de preparación continua que vincula saberes teóricos y prácticos y por tanto necesidades de actualización profesional que se verán reflejados también en los hallazgos del estudio.

Finalmente, no es fortuito que todas las investigaciones revisadas hasta este punto concuerden con la idea de que, al menos en México, la mayoría de las Universidades están lejos de lo que realmente implica brindar una educación inclusiva que responda propiamente a la atención de estudiantes con DI, para quienes las oportunidades de ingreso se encuentran mayormente limitadas por la estandarización de los procesos educativos, que, desde el ingreso, están elaborados para un estudiante “regular”. Resulta fundamental, que desde el propio sistema educativo comiencen a generarse procedimientos que garanticen el acceso a quienes viven con una discapacidad, así como el desarrollo de prácticas inclusivas que respondan a la diversidad del alumnado.

II.7 Estudios en ES

Amaro, Méndez y Mendoza, en su artículo *Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad* (2015), desarrollan una investigación de corte mixto de tipo descriptivo para conocer las cualidades de un docente que atiende a grupos heterogéneos en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, dicho estudio se sirvió de dos fases; una cuantitativa, en la que se aplicó un instrumento para evaluar las competencias de los profesores y otra cualitativa, abordada por medio de un análisis categórico de un diario de campo, así como de los propios documentos institucionales.

Los tres autores centran su atención en la garantía del ingreso, permanencia y egreso de la ES, pues tienen la seguridad de que la formación debe ser garantizada en todos los niveles, además, es el propio estudio que arroja que los docentes trabajan con la diversidad tomando tales diferencias como una deficiencia, donde los únicos responsables de ello, son los estudiantes, por esta razón, la actualización y formación docente recobra mayor sentido si se piensa como una relación entre logro del aprendizaje= Competencia docente.

Resulta necesario analizar de qué manera y en qué grado la educación es inclusiva, pues no se cumple el propósito de ella únicamente con ofrecer el ingreso a la ES. Es hipotético incluso, pensar que para un alumnado diverso se puede hacer uso del currículum formal sin ajustes, ya de por sí, muchas veces es ajeno al contexto en el que se plantea, pretendiendo que todos los estudiantes aprenden lo mismo, del mismo modo,

y con los mismos instrumentos, sin tomar en cuenta la diversidad que ya se encuentra presente en quienes no tienen una discapacidad, simplemente por las diferencias que caracterizan a cualquier ser humano y que deben ser consideradas por el docente para poder construir a partir de esas particularidades, oportunidades para desarrollar el máximo potencial del estudiantado. Lejos de representar una barrera, la diferencia entre personas debe permitir la generación de nuevas alternativas para la enseñanza y el aprendizaje sin dejar de considerar la calidad educativa.

Siguiendo la misma línea investigativa, Valero en la memoria desarrollada: *Avances, retos y perspectivas, Las competencias docentes y la discapacidad intelectual en el aula regular* (2011), coincide con las reflexiones de los autores antes mencionados, y aunque no se realiza ningún tipo de intervención con los actores principales del fenómeno (o al menos no lo menciona ni se hace visible), los aportes que proporciona resultan relevantes para el estudio considerando la DI propiamente. El autor, centra su atención del estudio en eliminar la idea de la educación para las personas como un acto caritativo, además de las etiquetas usualmente utilizadas para determinar si un estudiante es o no, apto para ser educado.

Para que se logre este enfoque holístico se debe dejar de ver a los alumnos con discapacidad como un objeto más del aula y dejar de hacer una etiquetación a razón de un número que determina si se es inteligente o no, para con esto, dar pauta a la concepción del individuo con habilidades y capacidades que se pueden potencializar, partiendo de la idea de que todos los alumnos son diferentes, que cada uno requerirá de satisfacer una necesidad educativa especial independientemente de que tenga o no discapacidad intelectual. (2011, 29)

Burrue, Vera y Sainz (2021), en *Inclusión educativa para personas con discapacidad a nivel superior*, recuperan la experiencia sobre la incorporación de estudiantes con discapacidad en la formación Superior, sin embargo, se observan limitaciones importantes en el sentido de que no recupera ni la perspectiva docente ni la de los propios estudiantes en esta situación, sino de la selección general de estudiantes en el contexto.

La perspectiva del estudio se corresponde con la idea de asumir la diversidad como un hecho inherente al ser humano y, por tanto, a la tarea educativa de los profesores que

debe ser considerada significativamente por la creciente presencia de los estudiantes con discapacidad en el contexto de la ES. Aunque el estudio concuerda con algunas ideas sobre el objetivo de la presente investigación, como las descritas anteriormente, la ausencia de experiencias cercanas a la formación de PcD, deja ver algunos vacíos importantes reiterados por la hipótesis en la que se espera comprobar que la opinión de los estudiantes con respecto a la inclusión está relacionada con el sexo, edad y semestre que cursan. Desde luego, los resultados no son correspondientes y se justifican desde algunos aportes teóricos y no desde los propios hallazgos.

Por otro lado, se difiere también con la investigación al hacer uso de términos como “retraso mental” que se contraponen fuertemente con la concepción de la discapacidad desde el Modelo social asumido en el estudio, además, esta es la única referencia que se hace con respecto a personas con DI, pues el resto del abordaje recae en discapacidades de tipo sensorial.

Tabla 4

Ficha de identificación de investigación

Autores	María Cristina Amaro, Juana María Méndez y Fernando Mendoza
Nivel de estudio	Superior
Tipo de estudio	Mixta
Metodología	Descriptiva
Instrumentos	El instrumento cuantitativo no se menciona de forma específica, mientras que, para el estudio cualitativo, se hace uno de un análisis categórico de un diario de campo.
Identificación de competencias docentes para una educación inclusiva	No específica

Autores

Carolina Valero Olmedo

Nivel de estudio No especifica

Tipo de estudio Cualitativa

Metodología Se deduce que es descriptiva

Instrumentos Documental

Identificación de competencias docentes para una educación inclusiva

- Diseña, planifica y gestiona el conocimiento
- Innova su práctica a través de la reflexión e investigación educativa para una mejora continua.
- Trabaja y apoya a la generación del conocimiento en diferentes entornos de aprendizaje
- Trabaja colaborativamente
- Favorece un clima de motivación hacia el aprendizaje
- Posee habilidades comunicativas
- Es sensible a las demandas, necesidades y expectativas tanto de sus alumnos como de la sociedad

Autores

Miguel Angel Burruel Valencia, Dr. José Ángel Vera Noriega, Miguel Angel Sainz Palafox

Nivel de estudio

Superior

Tipo de estudio

Cuantitativo

Metodología

Experimental/ descriptivo

Instrumentos

Cuestionario

No aborda competencias docentes

Nota: Elaboración propia a partir de las investigaciones consultadas y abordadas previamente.

Saad, Zacarias y Buenfil en la memoria *“Construyendo puentes”: Modelo de inclusión educativa universitaria para jóvenes con discapacidad intelectual: Alcances y desafíos* (2017), describen los avances del “Programa Construyendo Puentes”, como una propuesta curricular para universitarios con DI, a través de revisión documental, de la trayectoria estudiantil, entrevistas a coordinadores y a estudiantes. El objetivo planteado por el proyecto es la formación en vida independiente de dichos estudiantes, reflejados en el acceso a un empleo y la independización familiar.

Aunque el panorama presentado parece ser alentador y presenta información muy valiosa, no se tiene registro del tipo de empleo al que han tenido la posibilidad de acceder los egresados del proyecto, ni tampoco se habla de una oportunidad de profesionalización por medio de este programa, que bien podría ser aún más valioso, si se vinculara con la preparación en las carreras que los propios estudiantes desearan, pues dicho estudio deja entrever los vacíos todavía existentes en la ES cuando se trata de inclusión de estudiantes con DI, donde se integra, pero no se incluye. Se permite el acceso, pero no la profesionalización.

En voz de los propios estudiantes, "Ellos y sus familias visualizan una vida en la comunidad, empleo con apoyos, y el mayor fortalecimiento personal para la toma de decisiones y la participación social" (Saad, Zacarias y Buenfil, 2017, p. 4). El mismo derecho de profesionalización debe ser garantizado por igual a todos, además de eliminar creencias y mentalidades excluyentes presentes dentro de las propias instituciones de ES, de manera que se cumpla los principios sociales de la justicia, equidad e igualdad, donde la presencia de estudiantes con discapacidad y el cumplimiento del derecho a la educación, sea una posibilidad para visibilizar sus necesidades y obstáculos e incluso comprender que muchas de las barreras educativas derivan de condiciones sociales y no en la propia discapacidad.

Soto, Zacarías y González, en su artículo *Eco polifónico profesores universitarios comparten y retroalimentan su experiencia respecto a la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual* correspondiente a un análisis del mismo proyecto mencionado anteriormente, (2017), reconocen las dificultades de los grupos vulnerables que viven

en los contextos de ES y de participación, por ello, se recupera la vivencia de profesores del Programa Construyendo Puentes, en una investigación cualitativa, empírica y exploratoria, y por medio de cuestionarios dan a conocer su visión sobre los alcances del proyecto.

Soto, Zacarías y González, identifican cuáles son las limitaciones más importantes que se presentan por parte de los propios profesores para lograr una educación verdaderamente inclusiva, entre esas dificultades, una de las más significativas tiene que ver con el mismo docente y el reconocimiento de la discapacidad de sus estudiantes, "[...] los docentes no identifican a los estudiantes con discapacidad en su clase y/o afirman que no poseen conocimiento sobre la condición, además las clases que se imparten no se encuentran bajos los parámetros de la accesibilidad" (2017, p.4). De ahí la importancia concientizar y reconocer lo que podrían llamarse "discapacidades invisibles".

Tales planteamientos resultan muy valiosos, pues hasta el momento, no se ha identificado ningún estudio que, de la posibilidad de ofrecer al docente de ES, formulaciones que puedan trasladarse a acciones concretas para aportar al desarrollo académico del estudiante con DI. Aunque se tiene la certeza de que, por las particularidades del contexto social y educativo, no pueden ser generalizables, sí representa un punto de referencia para quienes así lo requieran y se encuentren en un proceso de aprendizaje en torno a lo que ello implica.

II.8 Estudios abordados en educación básica, media superior y superior

Cruz Vadillo (2019) en su estudio cualitativo de alcance descriptivo e interpretativo, *Facilitadores y obstaculizadores de la educación inclusiva: análisis desde las experiencias de los profesores de estudiantes con discapacidad*, presenta un sentido totalmente crítico sobre la realidad docente y de los alumnos donde el principal objetivo fue caracterizar las relaciones que se construyen como resultado de la inclusión de quienes comparten esta particularidad dentro de los espacios institucionales, además de identificar facilitadores y obstáculos para que los propios docentes logren una formación inclusiva, todo esto, en experiencia de ellos mismos.

En México todavía se requiere un gran avance en cuanto a educación inclusiva, pues en la mayoría de los casos, se sigue considerando que los estudiantes con DI deben encontrarse en lugares diferentes a lo “normal”, por su condición o por características diferentes, incluso cuando se habla formalmente de una discapacidad de este tipo, se refiere como un deficiente, en lugar de una diferencia o dificultad, derivando en ideas de educación inclusiva erróneas donde los espacios son segregados y no dan respuesta al problema. No se trata sólo de voltear a ver y mucho menos de crear programas especiales como solución a las necesidades, sino la eliminación de cualquier barrera posible para asegurar el pleno goce de derechos y acceso a los espacios educativos.

El conocimiento de los estudiantes con discapacidad no es algo que ocurra de manera inmediata, primero se requiere la apertura para que el estudiante llegue a los salones de clases, promoviendo los medios necesarios para tal fin, seguido de la relación continua de acercamiento entre docente y estudiante, que irá proporcionando pautas para lograr la atención adecuada, es por ello que resulta importante, retomar estudios realizados por otros autores, para que no sea una cuestión de improvisación. A partir de lo antes mencionado, se puede afirmar que: [...] para los profesores el saber es importante, pero no traducido a cuánto se conoce de la discapacidad, sino de una práctica educativa que se pudiera denominar inclusiva (Cruz Vadillo, 2019, p. 6).

Si bien, conocimientos previos y generales sobre la discapacidad son necesarios para crear espacios inclusivos de educación, es más valioso saber cómo traducir a acciones concretas esos saberes y que se vean reflejados desde un currículo flexible para las necesidades de cada estudiante con dificultades en el aula y que se vea reflejado en la práctica docente.

II.9 Investigaciones institucionales de la UG

Reiterando el compromiso social y con los estudiantes de la UG, por medio de la Coordinación del *Programa de Inclusión Social* y la Dirección de Igualdad y Corresponsabilidad Social, se ha emprendido el primer esfuerzo sobre la inclusión educativa de las PcD en la comunidad universitaria a partir de la elaboración del *Diagnóstico Situacional sobre la Inclusión Social y Educativa de las Personas con*

Discapacidad en la Universidad de Guanajuato, respondiendo a los objetivos planteados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en respuesta al reconocimiento del derecho a la educación de este grupo vulnerable.

Aunque el logro de una educación inclusiva en el panorama mundial presenta avances significativos, en lo estudiado por América Latina, sigue siendo escaso el abordaje de la temática de la atención a PcD, tal y como lo confirma este estudio, limitando las posibilidades de desarrollo personal y profesional, resultando una de las principales barreras de acceso y aseguramiento de derechos fundamentales de cualquier persona, pero principalmente, y para el tema de interés de este trabajo de investigación, la garantía del derecho a la educación contenida propiamente en el artículo 3° constitucional, además de ser reconocido en otras leyes y normativas, que aunque son importantes al asegurar la obligatoriedad del acceso a la educación en todos sus niveles. Queda un vacío importante cuando se trata de llevar acciones concretas a la práctica para garantizar la accesibilidad universal a las propias instituciones de ES.

El Diagnóstico recoge y ofrece información valiosa en dos niveles; 1. Características descriptivas de la muestra del estudiantil con discapacidad en la UG para identificar las necesidades educativas, a partir de un análisis de derechos humanos; 2. Acciones llevadas a cabo en la UG en los ejes de gestión y extensión universitaria para identificar fallos y proponer estrategias institucionales viable y estratégica con líneas de acción a corto, mediano y largo plazo para su implementación. (Cruz, 2020.)

Metodológicamente, el diagnóstico se llevó a cabo a través de un enfoque mixto, es decir, cualitativo por las opiniones recabadas en la investigación tanto de estudiantes como de las distintas áreas de la UG y cuantitativo por medio de encuestas tipo cuestionario recogidas de los mismos actores institucionales, donde no solo se obtiene información de la situación y características, sino que también, se da a conocer la medida del cumplimiento de sus derechos dentro del espacio universitario, los instrumentos que se brindan o no para su desempeño académico, así como el conocimiento por parte de las propias áreas acerca de los apoyos que se ofrecen.

El diagnóstico recupera la experiencia de 234 estudiantes de la UG, representando estos una muestra significativa de lo correspondiente al periodo escolar 2019-2020 y

que, por medio de la aplicación de cuestionarios, recoge información de distintas variables. Como primer punto, sobre total de estudiantes con discapacidad (809 estudiantes en toda la institución, equivalente al 15%), el campus al que corresponden, género, grupos de edad, nivel educativo; se toma en consideración el bachillerato y sus dos modalidades, ES y el doctorado, además, identifica el tipo de discapacidad correspondiente. Son 5 los estudiantes con DI, una de las consideradas “invisibles” y que desde una propia consideración, del estudio existen estudiantes que posiblemente no han sido incluidos en este conteo.

A partir de los resultados obtenidos en el estudio realizado por Cruz (2020), se pretende la apertura de un área específica para emprender esfuerzos relacionados a la atención denominada *Unidad de inclusión Social*, destinada a garantizar la trayectoria académica para el ingreso, permanencia y titulación. Tales acciones resultan un punto de partida muy importante, donde incluir estudiantes con discapacidad dentro de la UG, lejos de demeritar la labor educativa como en muchas ocasiones de piensa, puede coadyuvar al logro de una verdadera educación de calidad, al traer consigo implicaciones de innovación y desarrollo de nuevos procesos educativos que no signifiquen la segregación de los estudiantes ni la diferenciación del currículo formal, sino que sean de acceso universal, es decir, que cubran las necesidades de todos, considerando desde los propios planteamientos curriculares e institucionales a aquellos que presentan una discapacidad.

Aunque aún son insuficientes las acciones relacionadas a la educación inclusiva para PcD, cada esfuerzo emprendido de forma individual o colectiva representan un avance hacia la garantía del derecho a la educación en términos de igualdad y equidad, sobre todo si se considera que por mucho tiempo, a pesar de los establecimientos jurídicos y no propositivos para la formación de las PcD, gran cantidad de instituciones universitarias siguen centradas en modelos rehabilitadores, donde resulta adecuado incluir a estos grupos vulnerables, pero sin que ello signifique la verdadera profesionalización ni el aseguramiento de la calidad en el proceso educativo al ingreso (con exámenes estandarizados), permanencia y el egreso.

La inclusión de las PcD en la educación superior es un hecho reciente y desde hace tiempo, se les han negado las oportunidades de cursar los estudios superiores. La educación es un derecho humano y para garantizar que las personas con discapacidad puedan disfrutar de él, es necesario emprender acciones de inclusión educativa. El supuesto básico que el sistema escolar debe adaptarse a la diversidad de los alumnos en lugar de que ellos deban adaptarse a un sistema escolar integrándose a él. La búsqueda deliberada de la heterogeneidad y diversidad, incluyendo a personas con y sin discapacidad en un mismo ambiente se constituye, así como una fuente de riqueza para la experiencia educativa. (Cruz, 2020, p. 11)

Las dificultades que un estudiante con DI enfrenta al momento de acceder a la ES son diversas e implican acciones concretas que deben ser atendidas, comenzando por la congruencia entre la propia normatividad institucional y la relación con el compromiso real por asegurar el acceso y permanencia de quienes deciden continuar con su educación a pesar de las complicaciones. La implementación de políticas inclusivas representa un problema si no se comparte una idea de lo que esto significa. Se requiere un acuerdo de todos los actores del entorno educativo y social, y en experiencia de propios profesores, un conocimiento al menos general sobre las diversas discapacidades.

Como resultado del análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico de Inclusión Social, Cruz sintetiza de manera particular, cuáles son las acciones que todavía requieren ser atendidas por la UG, que se sintetizan en los siguientes ocho puntos y que más adelante serán reiteradas por los sujetos participantes del estudio:

1. Falta de sistematización de datos y formatos únicos de ingreso homogéneos con variables para conocer el perfil de las Personas con Discapacidad.
2. Desinformación de la normatividad referente a la población con discapacidad.
3. Desarticulación de acciones en la materia.
4. Desinformación por falta de difusión y ausencia de canales sistematizados entre los diferentes actores involucrados.
5. Escasez de recursos y apoyos psicopedagógicos y tecnológicos para la comunidad estudiantil con discapacidad.

6. Escasez de abordajes teóricos- prácticos sobre la temática de discapacidad.
7. Nulo o poco interés en sumar esfuerzos personales o particulares por parte de los actores con los espacios institucionales.
8. Inexistencia de un Programa de Atención a la Comunidad Universitaria con Discapacidad. (p.7)

II.10 A modo de cierre

La revisión documental consultada hasta el momento permite determinar que existen aún deficiencias importantes cuando se habla de educación inclusiva, pues, aunque se emprenden esfuerzos (muy valiosos si consideramos que partimos de modelos médico-rehabilitadores) incluso en la UG, se sigue aceptando una idea de segregación incluyente en la cual el estudiante tiene la posibilidad de ingresar a los espacios institucionales, pero sin la oportunidad de ser escuchado y tomado en cuenta.

A pesar de que, en su mayoría, las investigaciones consideradas han sido abordadas en ES e inclusive por instituciones a nivel internacional (a diferencia de América Latina, donde es muy poco el abordaje) se hace visible la falta de consideración por el cumplimiento real de los derechos de las PcD, se trata más bien de un intento por lograr un mejor posicionamiento o reconocimiento institucional a partir de ello.

En cada uno de los documentos consultados se hace hincapié en la importancia de un docente formado en aspectos de inclusión, sin embargo, cuando se habla de la formación a estudiantes con DI, son pocos los autores que logran compilar por medio de experiencias algunas prácticas que hayan permitido asegurar la calidad del proceso educativo, aspecto que resulta importante para el estudio, pues podemos categorizarla como una de las “discapacidades invisibles” que no son identificables a simple vista. En la UG es posible que existan estudiantes con esa particularidad que no lo han externado y han tenido que vivir su proceso de aprendizaje con las dificultades extras que esto implica. El reconocimiento de la discapacidad es importante, pero hace falta considerarla como una diferencia más, al igual que las que presenta todo ser humano en el trayecto educativo.

Las competencias docentes para la educación de las PcD se mencionan constantemente de manera general, esto posiblemente tiene que ver con el hecho de

que se trate el tema sin recuperar la visión de los actores principales, además, la formación para la inclusión no es únicamente responsabilidad del profesor frente a grupo sino de todas las personas que conforman la institución. Los maestros destacan en los estudios recuperados la importancia de que las universidades presten atención a este aspecto, y que no sea sólo visto como una obligación docente. No en todos los artículos consultados hasta el momento se encuentran experiencias propias de docentes y estudiantes respecto a las necesidades que presentan en este sentido, los que mayoritariamente recopilan experiencias docentes, son los consultados del COMIE.

Es necesario considerarnos como sujetos de derechos y, por lo tanto, debemos adquirir una conciencia de nuestro papel como garantes y responsables del cumplimiento de los de las otras personas, comprender que somos parte fundamental del bienestar y la construcción de la vida digna del otro, aún si somos cercanos o no a una persona con discapacidad. Al hablar y actuar en favor de a las PcD, es importante conocer las necesidades desde sus propias voces, así como la de los docentes mismos, ya que pueden proporcionar información fundamental sobre sus competencias para la formación de la diversidad y los posibles panoramas de mejora para continuar creando caminos hacia la educación inclusiva.

Queda a manera de reflexión pensar en el por qué durante tanto tiempo se ha desatendido la necesidad de una educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en general e intelectual en particular, pues son muchos los estudios, desde el contexto internacional, como en nuestro país, que tratan el tema de derechos humanos y cuán importante es la garantía de ellos para cualquier persona ¿Qué sucede en las universidades que limita el cumplimiento del derecho a la educación? ¿Es oportuno construir políticas diferenciadas para quienes tienen una discapacidad y otra diferente para quienes no?

Figura 1

Investigaciones revisadas, porcentaje por tipo de fuente.



Nota: Elaboración propia a partir de la revisión documental de investigaciones.

Figura 2

Años de publicación de los documentos consultados.



Nota: Elaboración propia a partir de la revisión documental de investigaciones.

Figura 3

Países de publicación de los documentos revisados.



Nota: Elaboración propia a partir de la revisión documental de investigaciones.

III. ASPECTOS CONCEPTUALES

En el presente capítulo se abordan los referentes conceptuales de los cuáles se toman aportes específicos para fundamentar la investigación y que, previa y posteriormente, sirven como una guía para el análisis sustentado de los datos obtenidos del trabajo de campo luego de la revisión correspondiente. El orden del apartado ha sido establecido a partir de una lógica que va desde aspectos generales hasta los particulares para una mejor comprensión de principios indispensables de la inclusión educativa. Este capítulo cumple la función de una “materia prima” para la construcción del conocimiento; se le considera como integrador por lo cual se han incorporado aspectos esenciales de manera conjunta y no en marcos separados como sucedería en otro tipo de estudios donde la estructura es más rígida.

En primer lugar, se abordan las implicaciones de un Modelo social de la discapacidad en el marco de derechos humanos, pues desde la perspectiva de la investigación, esta posibilita el posicionamiento que se asume en el resto del trabajo, ya que es un enfoque que concibe las dificultades presentadas como un obstáculo social y no personal. Posteriormente se trata el contenido del protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en la cual se seleccionan y analizan algunos de los artículos contenidos en la misma que ayudan a comprender la inclusión educativa como un fenómeno complejo que debe servirse del cumplimiento de derechos fundamentales para asegurar y cumplir propiamente con el de la educación.

Seguido de las reflexiones mencionadas anteriormente, se destina un subtema para explicitar y retomar los planteamientos con respecto a las competencias docentes importantes en la tarea de enseñar desde el análisis de tres perspectivas distintas; la de Perrenoud (2007), Zabala (2012) y Zabalza (2012). Posteriormente se dedica un apartado al desarrollo de la idea de una lógica de compromiso institucional en razón de la búsqueda de una educación para todos que persigue la inclusión educativa, que a su vez se complementa con el abordaje de las acciones afirmativas y la discriminación positiva dentro de los espacios institucionales.

III. 1 El modelo social de la discapacidad: un enfoque de derechos humanos

De forma histórica, la segregación en la educación se ha hecho presente en razón de diversos motivos, entre ellos la discapacidad, asignando para las personas con esta

característica la formación de menor calidad. Los esfuerzos por eliminar las diferencias y brechas existentes se han limitado a asignar un espacio común pero no de igualdad de oportunidades. En ese sentido, las barreras que enfrentan las PcD en el ámbito educativo se consideran en este estudio como construidas y aceptadas colectivamente por los actores educativos, pero también como producto de prácticas de formación descontextualizadas que pueden ser eliminadas o bien aminoradas desde una formación profesional oportuna.

En el caso de las personas con DI, en la ES, resulta aún más complicado perseguir el objetivo de la inclusión educativa por las creencias docentes que se arrastran desde modelos médico-rehabilitadores adoptados en el ámbito educativo desde los que se asume que una persona con esta particularidad no es sujeta a ser educada y en los casos donde ocurre al contrario, se visualiza como algo extraordinario que merece un reconocimiento a la institución educativa y no al esfuerzo del estudiante por adaptarse a prácticas homogéneas de formación. “Al respecto, el profesorado suele tener una perspectiva individual basada en un modelo médico/rehabilitador, que entiende las dificultades de aprendizaje como surgidas exclusivamente de los déficits del estudiantado” (García, Herrera y Vanegas, 2018, p.152).

Desde estos primeros planteamientos, y partiendo de la idea de que las barreras son construidas socialmente, valdría la pena referir a la concepción de la DI y sus implicaciones contempladas desde un modelo social de la discapacidad que se contrapone al modelo médico-rehabilitador y que ayuda a comprender desde una visión más humana lo que ello implica.

La definición asumida para describir la discapacidad de este tipo, es resultado de la discriminación de una amplia cantidad de autores que, pese a abordarla desde un modelo social, la ubican dentro del déficit o estado individual de la persona en el que no se adquieren los niveles de responsabilidad social deseable y se requiere el “auxilio” del resto de la sociedad para poder subsistir. Dentro de estas definiciones rechazadas existe un cambio de terminología, pero no de entender la discapacidad.

Por otro lado, desde la consideración de la definición propuesta por Cuesta, De la Fuente y Ortega (2019), ubicada como la más integradora, se comprende que esta

discapacidad fuera de ser un “retraso mental”, o un déficit individual, está constituido por el peso que el contexto social decide atribuir a las dificultades que pudieran presentarse por las características particulares que se poseen.

Cuesta, De la Fuente y Ortega (2019) identifican que para las personas con este tipo de discapacidad pueden existir limitaciones en distintas áreas de desarrollo como son: el lenguaje, intelecto, movilidad, aprendizaje, entre otras relacionadas que deben haberse manifestado antes de los 18 años de edad, difiriendo en este último aspecto ya que se considera que una discapacidad de este tipo también puede ser adquirida o identificada de manera posterior. Desde la comprensión de estos autores sobre la DI, también se incorporan síndromes que aparecen en algunos casos en la edad adulta, estos pueden agruparse en leve, moderado, grave y profundo.

Una vez discutidos los planteamientos anteriores, dentro de la investigación se define la DI con las siguientes características:

- El estudiante con DI puede enfrentar dificultades en el lenguaje, intelecto, movilidad, aprendizaje que requieren ser aminoradas con las estrategias pertinentes. “Las limitaciones siempre coexisten con capacidades” (Cuesta, De la Fuente y Ortega, 2019, p.92), por ello no puede ponerse en cuestión la capacidad del estudiante una vez que ha ingresado a los espacios universitarios.
- La DI puede agruparse en moderada, grave, profunda.
- La DI puede haber sido manifestada en el ingreso a la universidad, pero también desarrollada en el proceso formativo por alguna condición o suceso particular.
- Los síndromes o trastornos no se consideran como DI, pero se asume que de ellos puede derivar tal particularidad.

Retomando el abordaje del Modelo social de la discapacidad, y partiendo de los planteamientos anteriores, es necesario resaltar que los argumentos bajo los que se sustenta este modelo, son una visión construida desde las personas con tal particularidad y reafirman planteamientos de esta investigación con respecto a que todo estudio de este tema recupere la visión de los actores involucrados para poder entonces, hacer frente a los modelos médico-rehabilitadores asumidos en la ES como, por ejemplo, en ideas de reconocimiento de la discapacidad como una deficiencia del estudiante que debe ser

subsana de manera asistencial antes que desde la consideración de la propia Universidad como un organismo poco desarrollado para responder a las demandas de toda la comunidad estudiantil desde la formación oportuna de todo su personal docente. No es posible transitar a un cambio de paradigma si este no va acompañado de una preparación idónea.

Desde el Modelo social de la discapacidad se hace frente a tres argumentos principales de los cuales se sirve el modelo médico-rehabilitador que se hacen presentes también en la ES de manera institucional, así como directamente en las prácticas educativas docentes. Por un lado, se encuentran los “*argumentos de terror*” (Asís, 2013), desde los que se considera a la persona con discapacidad como un ser humano inferior y sin capacidad de ser autónomo y, por lo tanto, responsable en la sociedad y en cualquier ámbito en el que se incluya. Es así, que el estudiante con DI no tiene cabida en espacios de participación colectiva como la educación con motivo de su “incompetencia” y no de la de los docentes que se sirven de criterios estandarizados que han sido contruidos y pensados para la mayoría, pero no para todos.

La falacia de la de la homogeneidad queda en entredicho cuando se aprende de aquellos que parecieran estar en desventaja, cuando la actitud de apertura permanece, más allá de las creencias, de los prejuicios y de los mitos, que deben ser desenterrados del pensamiento de los profesores. (González y Triana, 2018, p.10)

Los modelos médico-rehabilitadores continúan teniendo presencia dentro de los espacios educativos, sobre todo, estos se alcanzan aún a visualizar en prácticas docentes en las que el estudiante se integra a las clases, pero no se incluye. En ocasiones se le considera como una persona incapaz de avanzar en distintas áreas particulares de desarrollo y de su formación profesional, dando por hecho la falta de competencia en lugar de realizar los ajustes pertinentes y concretos que faciliten el aprendizaje. Realizar ajustes razonables dentro de las clases implica la responsabilidad de asegurar que el estudiante adquiera los conocimientos y desarrolle las habilidades correspondientes necesarias para desempeñarse profesionalmente a su egreso, dentro de un espacio universitario que sea emocionalmente seguro.

Otro de los discursos adoptados por el modelo médico-rehabilitador a partir del cual se sustentan sus planteamientos es el *“argumento de la excepción”* desde el que según Asís (2013), a pesar de reconocer la necesidad de la garantía del cumplimiento de los derechos humanos, en el caso de las personas con DI deben realizarse algunas excepciones. Dado que no existe la capacidad de ser responsables y autónomos socialmente, no existe la posibilidad de incluirse a espacios de participación que así lo exijan. Los seres humanos partimos de diferencias propias de la naturaleza humana, y, por lo tanto, se hace necesaria la aceptación de la heterogeneidad que existe en el aula lo que exige al docente un proceso de autocrítica para la construcción de nuevas metodologías para llevar a cabo las clases desde el reconocimiento de la diversidad de sus estudiantes y no desde concepciones segregacionistas.

La adopción de un modelo social en la educación requiere de un análisis profundo de sus implicaciones, puesto que, en el caso de la formación superior, el derecho a la educación no queda garantizado sólo con permitir el ingreso a los espacios universitarios. Existe toda una serie de acciones para hacer una educación inclusiva que haga frente, como afirma Miranda (2020), a *“prácticas discapacitantes”* y las condiciones de excepción con las que constantemente se encuentran los estudiantes que los llevan a asumir por completo la responsabilidad de lograr su éxito académico aún y cuando no existen las estrategias ni medios suficientes para ello dentro de las aulas, así como una formación adecuada del personal docente en el caso de aquellas discapacidades que exigen conocimientos más particulares.

Por último, existe la presencia del *“argumento de proyección parcial”* (Asís, 2013), completamente criticable desde el Modelo social de la discapacidad al asumir que la DI sólo merece un enfoque médico, pues a diferencia de discapacidades físicas y sensoriales existen *“deficiencias”* específicas que requieren un tratamiento rehabilitador en el que no tiene cabida una dimensión social, área que queda totalmente invalidada para estas personas, ya de por sí complicada de desarrollar. El cambio de mentalidad que se asume trae consigo una preparación profesional, que determina la medida en que la figura docente se convierte en un elemento facilitador o bien obstaculizador para el cumplimiento del derecho a la educación.

Aceptar ideas de modelos médico-rehabilitadores en la educación deriva en una de las formas más importantes de opresión social, pues en concordancia con este panorama, no hay posibilidad para tolerar socialmente las “deficiencias” de alguien que no es “normal” dentro de los salones de clases. El estudiante con DI no tiene la obligación de adaptarse a las condiciones y barreras construidas institucionalmente, producto de la falta de preparación oportuna de todo el personal educativo. Por el contrario, es el sistema universitario en conjunto quien tiene la responsabilidad de pensar en el beneficio, en mayor medida de quienes manifiestan alguna dificultad o desventaja importante. Si esto no ocurre, la institución universitaria es “deficiente” no el estudiante.

Tomando como referencia el panorama anterior, la UG debe considerar a los profesores como el pilar fundamental en el que debe centrar mayormente sus esfuerzos. “Es a través de los docentes universitarios que la Universidad trasmite formación, conocimientos, valores y experiencias a los estudiantes, por ello la docencia debe ser ejercida con suma responsabilidad, ética profesional y con competencias necesarias para practicarla” (Salazar, Chiang y Muñoz, 2016). Los saberes se asumen como indispensables, pero no sólo en lo que respecta a la DI, sino aquellos necesarios para que los alumnos puedan transitar en un mismo sentido desde sus posibilidades.

III.2 Inclusión educativa en el marco de los derechos humanos

Para sustentar la necesidad de una educación inclusiva en el nivel superior así como sus implicaciones, es necesario hacer referencia a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), pues la inquietud de la investigación presente surge propiamente de la preocupación sobre la vulnerabilidad en la que viven las personas con DI, pues pese a la diversidad de tratados, acuerdos e instrumentos de carácter obligatorio, estos se quedan sólo en un intento por asegurar el cumplimiento de los derechos en igualdad de oportunidades y de manera efectiva.

La CDPD trata un punto fundamental de referencia en la UG con respecto a la educación inclusiva, pues dentro de esta se plantea la necesidad de buscar como objetivo primordial el carácter universal de la misma, entendido como: “[...] el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado”

(CONAPRED, 2007, p.13), del mismo modo, al tratarse de la práctica docente, vale la pena mencionar que no se trata de crear formas diferenciadas de educación para cada estudiante en particular, sino privilegiar que todo lo que se implemente para lograr el aprendizaje en el aula pueda ser aprovechado por todos.

Tratándose específicamente de la competencia de los docentes para desempeñarse dentro de los espacios áulicos, la propia Convención especifica de forma puntual en el artículo 4° la obligación de promover la formación de los profesionales que se relacionan con las PcD a fin de garantizar una formación de calidad.

Considerando la complejidad de una pedagogía inclusiva, abordar su desarrollo desde el marco de las competencias implica comprender que el profesorado debería poseer determinadas concepciones educativas, comprender ciertos hechos del proceso de enseñanza aprendizaje y ser capaz de actuar con eficacia en su práctica docente para promover la educación inclusiva. (García, Herrera y Vanegas, 2018, p.152)

Así como la UG adquiere un papel fundamental en la actualización profesional, los profesores son encargados también de motivar y asegurar el aprendizaje de los estudiantes en condiciones justas e igualitarias por medio de estrategias pertinentes para las que, sin duda, se requiere de una actualización constante, además de una actitud abierta al cambio y disposición de evolución. Las necesidades y demandas de los estudiantes son diversas y complejas, requieren ser apoyadas desde el respeto y desde una formación sólida. La preparación constante es un punto de partida para el cambio y desarrollo.

La actualización docente exige que se tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes en igualdad de oportunidades, planteamientos presentes en el artículo 5° de la Convención como una disposición fundamental de adopción institucional, considerando que la discriminación no debe estar presente dentro de los espacios de formación, que en términos legales, debe hacerse efectivo incluso desde la propia Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en relación con el artículo tercero constitucional (CONAPRED, 2007). El derecho a la educación reiterado en el artículo, no establece criterios de exclusión y omisión para aquellos que tienen una discapacidad

física, social e incluso intelectual, por el contrario, es una invitación a eliminar toda brecha existente y crear entornos oportunos para acceder al conocimiento.

Dentro del espacio universitario y en relación a la práctica docente, la aplicabilidad del artículo 9 *Accesibilidad* ocupa un lugar relevante para el logro de la educación inclusiva, ya que en este planteamiento, el acceso en igualdad de condiciones para las PcD se convierte en la forma de apertura más importante para que los alumnos con DI lleguen a la Universidad y cuenten con oportunidades de acceder a la información que requieren de acuerdo a las necesidades específicas que les demanda su discapacidad, incluso, y en caso de que así se requiera, se debe pensar en asegurar la asistencia del personal adecuado en las aulas adicional a la figura docente, por ejemplo, un intérprete de Lengua de Señas Mexicana (LSM), sólo por mencionar alguno (CONAPRED, 2007).

En la mayoría de los casos, existe la idea de que las discapacidades que son sujetas a la inclusión en la ES son únicamente las de tipo sensoriales y motrices, pero no las intelectuales, existe desconfianza sobre las capacidades de los estudiantes y es este desconocimiento el que incluso puede llevar a docentes o propiamente a la institución, a caer en prácticas discriminatorias y segregadores en el proceso educativo.

Si se tiene un interés genuino en perseguir el objetivo de la inclusión educativa, es necesario pensar en los estudiantes como el referente principal para informar sobre sus necesidades educativas y ayudar al docente a conocer otras maneras distintas de ver la realidad para eliminar las BAP y generar oportunidades para reconfigurar sus procesos para la enseñanza en el aula, de manera que el conocimiento sea significativo. De los facilitadores u obstaculizadores que estén presentes en el contexto, estará determinada la vida académica de los estudiantes.

Otro de los artículos correspondientes a las prácticas inclusivas en la Universidad y que incluso involucran de forma directa a la práctica profesional es el artículo 21, sobre *la libertad de expresión y acceso a la información* que como ya se mencionó anteriormente, requiere de acciones concretas previas a la admisión del estudiante, pero más importante del ejercicio de este derecho dentro de las aulas brindando las condiciones y medios pertinentes para el acceso a la información mediante formatos accesibles, también garantizados a los estudiantes en todos los procesos administrativos

que le conciernen de acuerdo a los diferentes tipos de discapacidad. Es obligación de la propia institución tanto como del docente:

[...] aceptar y facilitar la utilización de la lengua de señas, el braille, los modos, medios, y formatos aumentativos y alternativos de comunicación y todos los demás modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad en sus relaciones oficiales. (CONAPRED, 2007, p.23)

Los planteamientos de la Convención con respecto al derecho a la ES plasmados en el artículo 24 de la misma, no están en absoluto alejados de las necesidades y derechos de cualquier ser humano, pues todo estudiante requiere de la garantía del máximo desarrollo de potencialidades en condiciones de igualdad, dignidad, libertad, calidad y de participación auténtica, valorando la diversidad y por lo tanto considerando la necesidad de ajustes razonables en su proceso formativo.

En la Convención se abordan garantías fundamentales de cualquier ser humano por lo que ni siquiera cabría necesidad de un documento diferenciado si la sociedad y comunidad educativa fueran conscientes del reconocimiento en principio de cuentas, de los derechos a los que estamos sujetos y por lo tanto, de nuestra obligación como garantes de los mismos, en especial de aquellos que en razón de discapacidad han sido vulnerados y se encuentran en una desventaja importante para hacer efectivo su ejercicio en la vida social.

El acceso a la formación superior es un derecho que se relaciona de forma estrecha con la necesidad de cualquier persona de acceder a un empleo digno. En este sentido, la UG y los docentes deben estar comprometidos con el aseguramiento de la calidad educativa para todos y en especial de aquellos con discapacidad, puesto que la educación es un medio de apertura para los estudiantes de espacios de incorporación laboral y, sobre todo, de su desarrollo favorable y oportuno a través del cual se puede garantizar que se promuevan oportunidades de participación y protección profesional y social.

Si bien no se considera en el estudio que los estudiantes deberían tener consideraciones especiales privilegiadas en comparación con los demás para concluir su proceso formativo con éxito, si es importante asegurarse de que se cumplen con todos

los criterios de inclusión para que el aprendizaje se desarrolle en igualdad de oportunidades dentro de espacios libres de exclusión que posteriormente serán la apertura al ámbito laboral.

Cabe mencionar, por último, que en el presente estudio se rechaza la idea de normativas, reglamentos y/o leyes diferenciadas, así como prácticas de formación que alejen a los estudiantes con discapacidad de espacios comunes de aprendizaje. Estos planteamientos exclusivos para las PcD son un recordatorio que como sociedad no hemos sabido cumplir con su aplicabilidad para todos y es por ello que, como en varios aspectos que les conciernen, tienen que abordarse por separado.

III.3 Las competencias docentes en la inclusión educativa

Para el desarrollo de este apartado, es necesario mencionar que se parte planteamientos de Philippe Perrenoud (2007), Antoni Zabala (2000) y de Miguel Ángel Zabalza (2012) puesto que estos tres referentes comparten puntos fundamentales para analizar las competencias aplicables al contexto educativo en la ES. Estas posturas son las que más se acercan al marco de derechos humanos en el que se ubica la investigación y es por ello que se han tomado en cuenta.

Desde un enfoque humanista y no instrumental, una competencia se comprende como una capacidad y no como una aplicación mecánica de saberes, éstas nos ayudan a centrarnos en las necesidades de los estudiantes, y, por tanto, exigen conocimientos concretos, pero que no son relevantes si no se complementan con los principios de la inclusión educativa que no son medibles, por ejemplo; la capacidad de observación, de escucha, de empatizar, de comunicarse con los estudiantes, entre muchas otras. Desde luego se comprende que un enfoque humanista de las competencias complejiza aún más la labor docente, pues esto exige liberarse de sólo la consideración de los contenidos para desempeñarse efectivamente.

A partir de los planteamientos anteriores y la revisión bibliográfica consultada, una competencia dentro de la investigación y a desde la consideración del contexto en el que se desarrolla el estudio, se caracteriza por las siguientes particularidades:

- Resultan de la movilización de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes docentes como respuesta a las situaciones problemáticas que surgen en el contexto universitario como producto de los procesos formativos.
- No son producto de una aplicación mecánica e instrumental de saberes disciplinares del docente.
- No se asumen reglas enunciativas para nombrar una competencia, dado que la formación es un fenómeno complejo y particular que debe ser abordado desde la visión de los actores educativos.
- Son producto de la complejidad creciente en el ejercicio de la docencia y demandas de la educación emergente.
- Exigen centrar y planear los procesos de enseñanza-aprendizaje en el estudiante por medio del ejercicio de competencias genéricas y específicas.
- Suponen la actualización constante del docente para su adquisición o bien, movilización.

Es necesario comprender que, para lograr el objetivo de la inclusión educativa, no existen lineamientos, sin bien, existen competencias genéricas que todo maestro inclusivo debería poseer, el propio contexto exige de la aplicación de otras más específicas que requieren saberes particulares. No se puede desarrollar una capacidad sobre algo que se desconoce.

Resulta importante aclarar que los autores incorporados en el capítulo, responden a una consideración general de las competencias de un docente inclusivo a partir de la revisión teórica que se ha hecho hasta el momento, sin embargo, estos referentes no son los que determinan las competencias finales, es de forma inductiva y a partir de la manifestación de los docentes que estas se enuncian específicamente para el contexto de la UG y desde la consideración para la DI. No se busca centrarse en procesos hipotéticos deductivos para comprobar dichas competencias, sino que sólo sirven, como ya se ha mencionado, como una referencia. Desde todas las consideraciones anteriores, no existe una preocupación por dar una estructura enunciativa concreta como sucede con autores que responden a un enfoque instrumentalista. Son las manifestaciones docentes, las que se privilegian para este objetivo.

Abordar el tema de la implicación docente para la consecución de la educación inclusiva no tiene como objetivo denunciar aquello que ocurre en las instituciones de ES, sino dilucidar las oportunidades de desarrollo en lo que corresponde al fenómeno educativo dentro de las aulas que es donde ocurren los procesos más significativos de aprendizaje, pero también donde se construyen las mayores barreras como consecuencia de prácticas homogéneas de formación.

Las barreras que enfrentan las PcD se ven mayormente reflejadas en aspectos como la falta de preparación adecuada, la ausencia de recursos pedagógicos, materiales y formatos inapropiados, currículo poco flexible, entre muchos otros que deben ser analizados en conjunto. “A medida que los sistemas se vuelven más inclusivos, adquiere especial importancia el nivel de competencias del profesorado, debido a los nuevos retos a los que se han de enfrentar” (Cruz, 2019, p.69)

Al no existir algunos criterios referenciales para guiar el actuar docente tratándose de formación de estudiantes con discapacidad, las prácticas educativas más pertinentes quedan a consideración individual. Aún y con la mayor disposición de apoyar a cada uno de los estudiantes, la falta de una preparación adecuada limita la claridad de las bases para dar respuesta a las necesidades que puedan presentarse. Cada uno de los profesores puede tener una respuesta distinta en el aula, por ello resulta importante fijar parámetros de actuación que garanticen una educación de calidad extensible para todos sin distinciones.

Las competencias docentes comprendidas como una pieza fundamental para la transformación educativa son indispensables. Son en sí mismas una posibilidad para lograr en el estudiante el paso de la recepción pasiva de conocimientos, al aprendizaje auténtico y la eliminación de las BAP. Requiere de una aproximación y reconocimiento a las particularidades individuales, así como a las necesidades específicas. Si bien, estas se consideran como situacionales y aplicables propiamente a un contexto particular, las diversas propuestas elaboradas en torno al tema permiten recuperar planteamientos que pueden ser adaptados en la ES para asegurar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la garantía de ambientes inclusivos y emocionalmente seguros dentro de las aulas.

La práctica docente al igual que el currículo concretado mediante ella, deben encontrarse lo suficientemente flexibles para ajustarse a las necesidades de los estudiantes y no al contrario, que es como comúnmente ocurre en todos los niveles educativos sobre todo en el superior, que es donde se asume que se adquiere un nivel de autonomía mayor y que los estudiantes tienen menor cantidad de necesidades de aprendizaje. Para esta tarea, cada profesional frente a grupo debe profundizar y reflexionar sobre las competencias que le son indispensables para hacer frente a los problemas educativos que se le presentan en su quehacer.

Dentro de este trabajo de investigación se considera que una competencia docente no puede estar limitada o reducida a conocimientos de una ciencia en particular o conocimiento concreto sobre lo que se pretende que los estudiantes aprendan, sino que debe adquirirse la capacidad de buscar que dichos saberes sean traducidos a acciones concretas que ayuden al estudiante con DI a desarrollarse profesionalmente y en cada una de sus dimensiones personales necesarias para su incorporación a la vida social y profesional.

A fin de tener un punto de partida sobre las competencias docentes necesarias en términos de una educación inclusiva, se toma como referencia la propuesta de Perrenoud (2007), con el objetivo de encontrar en principio, una definición conceptual para entender la implicación y características de las mismas, para posteriormente partir al análisis de su aplicabilidad y la importancia que adquieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

No es posible pensar en las competencias como algo estático, puesto que simplemente hablar de ello tiene una carga ideológica, además, estas mismas corresponden a un contexto en evolución donde las prácticas educativas son cambiantes y requieren ser transformadas constantemente. El concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a las problemáticas presentes en la acción educativa y que a continuación se enuncian:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.

2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, [...] las cuales permiten determinar una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.
(Perrenoud, 2007, p.11)

La propuesta de Perrenoud sobre lo que es una competencia, se encuentra en una relación estrecha a la concepción de Zabalza (2012), que, de forma general, comprende estas como una serie de requisitos tanto conceptuales como operativos que le permiten al docente establecer vínculos teóricos y prácticos para la resolución de problemas específicos contextuales. Ninguno de estos autores desglosa sus aportes a manera de “recetas” por ello resultan valiosos.

El desarrollo de una competencia docente requiere que se reflexione la situación real ante la que se pretende aplicar, pues al requerir esquemas de pensamiento complejo, se involucra también la experiencia concreta condicionada por su profesión. Se podría decir entonces que; pocas veces la acción educativa está relacionada con una sola competencia sobre todo si se trata de formar a todos los estudiantes en condiciones de igualdad y, sobre todo, de asegurar la calidad educativa de aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad como son las PcD.

En el contexto de una inclusión educativa, las problemáticas generadas en el quehacer educativo en aula deben movilizar distintas competencias de manera relacionada, por ejemplo, la formación del estudiante con DI exige ajustes razonables tomando como referente enfoques formativos particulares, conocimientos específicos para dar sentido a los aprendizajes, metodologías para ordenarlos y lograr la progresión de los mismos sin perder de vista las particularidades del alumno.

El proceso educativo no puede ser reducido sólo a la mera transmisión de conocimientos, sino que implica abarcar toda la formación integral que requiere todo ser humano, de forma que esto aporte a su integración en la vida social y profesional de manera autónoma y en vínculo con la realidad en la que se desarrolla el estudiante. En

este sentido, el profesor en el nivel superior presenta un gran reto educativo; el de lograr que lo que se enseña tenga relación con el contexto y también que no caiga en discursos vacíos.

El desarrollo de competencias permite que el docente construya el conocimiento a partir de la realidad inmediata del estudiante, desde una postura crítica que ayude a prevenir desde el aula situaciones de desigualdad y de violencia dentro y fuera de los espacios educativos a través de la toma de conciencia. A la vez que el docente asume la responsabilidad de la formación de sus estudiantes, se involucra en la construcción de una sociedad inclusiva.

El docente, en la ES, tiene la tarea de asumirse como un factor decisivo en el proceso de crecimiento y desarrollo del estudiante con DI y a su vez, debe adquirir la conciencia sobre el impacto de su práctica profesional en la sociedad por medio de sus educandos en la Universidad. Desde este panorama, cada acción emprendida en favor de la inclusión es significativa. “Hay que insistir en que todo cuanto hacemos en clase, por pequeño que sea, incide en mayor o menor grado en la formación de nuestros alumnos” (Zabala, 2000, p. 27).

Desarrollar competencias, implica valorar el vínculo docente-estudiante, este debe privilegiarse dentro del proceso educativo, pues es por medio de esta relación que dicho proceso se moviliza, permitiendo la identificación de la diversidad en el aula y las distintas maneras en la que los estudiantes logran el aprendizaje y de la necesidad de una diversificación de la práctica de acuerdo a las particularidades de cada uno, especialmente de quienes presentan una mayor dificultad. “Hablamos, por tanto, de una “enseñanza adaptativa” cuya característica distintiva es su capacidad de adaptarse a las diversas necesidades de las personas que la protagonizan” (Zabala, 2000, p.92).

El aprendizaje del estudiante con DI estará determinado en gran medida por el reconocimiento del profesor hacia su persona para identificar las maneras de lograr que lo que se enseña sea significativo a su realidad social y aporte a la vinculación entre los saberes previos y los nuevos desde las necesidades particulares, además, los resultados obtenidos en el proceso, serán una oportunidad para que el docente pueda evaluar su

propia competencia y de esa manera, modificar o movilizar otras que le ayuden a guiar el proceso en condiciones inclusivas.

El docente universitario tiene la tarea de lograr que el aprendizaje sea significativo para todos. Las prácticas homogéneas y rígidas de formación son un rechazo al protagonismo que merece el estudiante en la educación. Cada estudiante es distinto, cada uno vive una realidad diferente, cuenta con capacidades intelectuales diversas, conocimientos previos específicos, así como intenciones e intereses particulares con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. No es suficiente con ofrecer un discurso y esperar que a partir de este se aprendan y desarrollen actividades, sino que es necesario poner en marcha procesos de reflexión para que esto les haga sentido y sea útil.

Para enseñar en educación formal, se necesita el conocimiento de los contenidos del curso, y aunque esto es indispensable, el docente no puede centrarse en estos trazando una ruta lineal en la que una vez “cumplido” un objetivo hay la posibilidad de dar paso a otro sin relación alguna y sin tomar en consideración que existe un estudiante a partir del cual se debe construir el proceso educativo y que por tanto, se requiere que dicho desarrollo sea tan abierto y flexible para partir de las necesidades de los estudiantes (Perrenoud, 2007).

Trabajar desde de las necesidades del estudiante, es dar valor al conocimiento previo; un buen docente no busca eliminar estos saberes para construir sobre los propios. “Lo importante es darles regularmente derecho de ciudadanía en la clase, interesarse por ellos, tratar de comprender sus raíces y su forma de coherencia, no sorprendernos de que éstas reaparezcan cuando las creíamos perdidas” (p.18). Perrenoud considera que el estudiante no requiere de memorizar para almacenar información, sino que, a partir de esos conocimientos previos, el alumno pueda reestructurar su manera de percibir el mundo y, por lo tanto, de desarrollar ideas y métodos para resolver problemas inmediatos, y aunque este proceso estará muy probablemente acompañado de errores, significará una oportunidad de comprensión y de aprendizaje para esta tarea.

Para lograr la progresión de los saberes del estudiante, no puede pretenderse que el proceso sea un fenómeno aislado de otro; en el aula existe una diversidad y aunque el objetivo en la educación formal es general para todos, es necesario que cada acción

tomada sea pensada en el desarrollo de cada uno, considerando las diferencias que le constituyen como persona. Es errado suponer que un estudiante trae consigo los conocimientos necesarios para resolver los problemas educativos correspondientes a su aprendizaje, sin embargo; sí se puede apoyar para que este haga el mayor esfuerzo por utilizar lo que sabe previamente para construir el aprendizaje a partir de ellos pensando siempre en la capacidad y medios a partir de los cuales está partiendo.

Perrenoud (2007) refiere a los planteamientos anteriores como una “visión longitudinal” de la enseñanza, a partir de la cual plantea que es necesario que el aprendizaje anterior sea tomado en cuenta como punto de partida para los objetivos que se pretenden plantear posteriormente; es decir, analizar el antes y el después del aprendizaje, buscar la relación entre ambos panoramas siendo consciente de las habilidades del estudiante así como de las actividades establecidas para este propósito, pues así como están influenciadas por las competencias docentes, también adquieren sentido en un tiempo, espacio y situación específica por lo que no basta dotarlas de un sustento únicamente teórico. En este proceso vale la pena reconocer y hacer sentir al estudiante con DI con la capacidad de desarrollarse efectivamente en cualquiera de las áreas de su formación.

El aprendizaje requiere que el docente sea capaz de tomar en cuenta todos los aspectos mencionados anteriormente, pero exige también que mantenga los ojos abiertos a aquello observable en el aula que, si bien ha de permitir un control, de igual manera tiene un sentido formativo pues ayuda a aprender sobre el estudiante respecto a:

[...] sus conocimientos, que condicionan las tareas que se le pueden proponer, así como su modo de aprender y razonar, su relación con el conocimiento, sus angustias y sus posibles bloqueos ante ciertos tipos de tareas, de lo que tiene sentido para él y le moviliza, sus intereses, sus proyectos, la imagen que tiene de sí mismo como sujeto más o menos capaz de aprender, su entorno escolar y familiar. (Perrenoud, 2007, p.40)

Resulta importante fijar la atención en la forma de aprender de cada estudiante y hacer un esfuerzo por construir una educación adecuada para todos desde la

heterogeneidad. Pensar en una manera de aprendizaje específica para cada estudiante, pudiera convertirse en algo imposible si se piensa que con esto se refiere a asesorar de manera individual a cada estudiante de la clase. Más bien, se trata de buscar la forma de que las actividades estén organizadas de tal manera que el alumno puede buscar maneras para responder a los problemas que se le presentan en el proceso educativo y los medios y las nuevas formas de lograrlo de manera autónoma.

Uno de los medios más útiles para la inclusión educativa cuando son empleados correctamente, es el uso de las nuevas tecnologías. Desarrollar una competencia para utilizar las tecnologías implica no ignorar lo que actualmente vivimos socialmente; una adaptación casi obligada a nuevas formas de llevar a cabo los procesos de aprendizaje de la educación formal a raíz de la COVID-19.

Abrirse a nuevos panoramas desde la acción más pequeña ya implica por sí misma una nueva forma de pensamiento y distintas vías para hacer un cambio en la manera en la que fraccionalmente se buscaría enseñar algo. “Vemos que esta simple transferencia de lo impreso a soportes digitales supone que el profesor construya una gran capacidad de saber lo que está disponible, moverse en este mundo y elegir las opciones” (Perrenoud, 2007, p. 107). Cuando los medios construidos son más accesibles, la competencia se vuelve más valiosa para el estudiante con DI, pero resulta útil para todos.

Formar a un estudiante que debe afrontar barreras para el aprendizaje importantes, como una persona con DI, requiere que el docente reflexione sobre la idea de que todos son diferentes y, por lo tanto, debe crear medios adecuados para eliminar la mayor cantidad de limitantes en el aula. Ante tales retos, el profesor debe asegurar espacios de cooperación en clase donde los estudiantes estén comprometidos también con su propio aprendizaje y el de sus pares como en el caso de aquellos con una discapacidad, creando una cultura de inclusión y cooperación en la que no sólo el docente sea el encargado de asegurar los derechos fundamentales.

En la ES, los docentes no siempre se preocupan por transmitir la seguridad necesaria a los estudiantes para que estos externen sus dificultades, por lo que partir de un cambio en las relaciones que se establecen entre ambos actores, es indispensable para dar la seguridad de que se tienen en principio, objetivos compartidos, para que la actuación

docente pueda adecuarse a las cualidades y particularidades de cada persona desde un vínculo estrecho. Zabala (2000) menciona como un ejemplo de la necesidad de crear espacios de confianza con lo que sucede en las consultas médicas; no hay temor de demostrar los problemas con los que se llega al aula ni tampoco los resultados que se han obtenido, producto de la tensión brindada desde la consideración de que el profesional tiene el objetivo de ayudar a resolver la cuestión por la que se acude.

A diferencia de lo que ocurre en la formación básica, en el nivel superior sí se puede tener una mayor certeza de que el estudiante accede a la educación por voluntad propia, por lo que las limitaciones no se encuentran en ese sentido para el estudiante con DI si es que este logra acceder a una Universidad por sus propios méritos. Existe la seguridad de que el estudiante ha construido un proyecto de vida al igual que quien no vive con una discapacidad, por esta razón, buscar las vías más amables para el éxito académico es una de las tareas más importantes del docente. “Enseñar es reforzar la decisión de aprender” (Perrenoud, 2007, p.57).

Lograr una educación inclusiva que responda a las particularidades, necesidades y decisión por acceder al nivel superior de cada estudiante, es una tarea compleja que implica saber construir grupos de cooperación para hacer frente a los problemas educativos que requieren de una visión desde otras perspectivas. Ser docente no significa ser conocedor de todo, por lo que crear redes de apoyo implica incluso la transformación profesional al recuperar otras visiones más allá de la personal que apoyan a responder más adecuadamente a las dificultades que pudieran presentarse en el proceso educativo.

Participar en la gestión de la escuela (Perrenoud, 2007) es una forma de construir competencias, además en la actualidad, pocas instituciones de ES logran esta tarea desde la inclusión del docente y las necesidades a las que se enfrenta cuando atiende a un estudiante con DI sin algún punto de referencia institucional que le de respaldo a su práctica educativa; acciones afirmativas disminuyen su impacto cuando no se parte de una responsabilidad compartida. Es utópico querer que un alumno logre concluir una carrera profesional donde se valoren sus particularidades y se asegure su éxito académico si antes no se han negociado modos para lograr estos fines a partir de los

recursos con los que cuenta la institución. Una universidad, debe ser vista como un todo; un engranaje donde cada participante debe involucrarse en la gestión de la escuela, incluyendo a los profesores.

La vida en las instituciones educativas no es predecible, por ello, es necesario estar preparado lo mayormente posible. A lo largo del camino, el docente requiere de competencias previas, pero también de la generación de otras nuevas. Una práctica que invita a la reflexión del docente es la formación constante, así como la concepción de esta como una oportunidad de mejora y de hacer más ameno el trabajo dentro de la Universidad. “Ninguna competencia, una vez construida, no permanece adquirida por simple inercia. Como mínimo, debe ser conservada mediante su ejercicio regular” (Perrenoud, 2007, p. 123). La competencia es algo que debe ser puesto en marcha continuamente y en este proceso, aquellas que habían dejado de ser requeridas pueden resultar nuevamente de utilidad.

La actualización es indispensable porque ninguna formación profesional va a contribuir al desarrollo de todas las competencias necesarias que se requieren para el ejercicio de la docencia en la ES y mucho menos para las necesidades específicas de cada estudiante, de ahí la importancia de que el docente se interese por seguir aprendiendo continuamente. La propuesta de Varguillas, Bravo Urquizo y Moreno (2020) revalidan el argumento asumiendo que, si los docentes no consideran la actualización como parte de su labor, la Universidad debe reforzarla de manera continua. Pensando en términos de calidad educativa, el profesor es el principal medio para acceder a ella, como un mediador para facilitar las posibilidades de aprendizaje.

Para concluir con el apartado, es importante mencionar algunos aportes comunes a los que se llega a partir de los planteamientos de los autores retomados en el apartado y que han ayudado al desarrollo y discusión del tema por la pertinencia que tienen para la educación inclusiva, estos podrían resumirse en los siguientes, pero no se asumen como una hipótesis a comprobar:

- Valorar los conocimientos previos del estudiante.
- Comprender el aprendizaje como un proceso determinado por un contexto histórico, social, cultural, institucional.

- Hacer uso de metodologías y medios para diversificar la enseñanza.
- Innovar.
- Crear ambientes inclusivos y emocionalmente seguros.
- Crear redes de apoyo e involucrarse en el proyecto institucional.
- Ser investigador.
- Tener una visión crítica del currículo.
- Movilizar las competencias.

III.4 Una educación para todos desde el compromiso institucional

Para comenzar con el abordaje desde este subtema, es necesario referir en primer lugar a la definición de una educación inclusiva, entendida esta como *la tarea educativa más importante en el marco de derechos humanos dentro de las instituciones de ES, a partir de la cual cada persona tiene el mismo grado de importancia y las diferencias individuales no pueden ser consideradas como problemas a resolver, sino como oportunidades para diversificar las formas de lograr el aprendizaje en el aula, además, dentro de esta concepción, la igualdad y la diferencia son dos términos inseparables.*

Debido a la gran cantidad de expectativas que se tienen sobre los profesores ante las demandas de los contextos actuales, se debe tener cuidado de no delegar o atribuir al profesor actividades que no han podido ser resueltas a partir de la responsabilidad social como es la falta de conciencia y sensibilización en temas de inclusión educativa. El compromiso a asumir tiene que encontrarse acorde de las demandas propias de su profesión y desde exigencias racionales.

La responsabilidad de generar espacios inclusivos debe ser un proyecto institucional y no independiente del esfuerzo de cada profesor de forma aislada. “[...] el desarrollo profesional del docente se vincula y articula en torno a otros, por lo tanto, cualquier reflexión individual sólo tendrá auge suficiente si se comparte especialmente en el contexto educativo donde la diversidad es un reto cotidiano” (Amaro, Méndez y Mendoza, 2015, p.213).

Es necesario pensar en que, una escuela para *todos* no sólo aporta al éxito profesional de la PcD, sino que, como el término lo indica, *todos* con o sin discapacidad pueden hacer uso y disponer de una gran variedad de medios existentes para lograr el

aprendizaje y esto a su vez requiere de una competencia docente mayor, por ello en ocasiones se genera la resistencia e incluso el miedo de transitar de un modelo médico-rehabilitador a uno social de la discapacidad.

“Muchos profesores de la educación regular piensan que no están preparados para atender a estos alumnos, porque persiste la concepción de que aprenden de forma distinta y que requieren metodologías que sólo dominan los especialistas” (Blanco, 1999, p. 61). Todos los estudiantes con o sin discapacidad aprenden de distinta manera y, por lo tanto, también requieren de diversas herramientas y medios para lograr el aprendizaje que no implican el dominio específicamente especializado que muchas veces se piensa es necesario. Un docente con bases sólidas no significa la experticia en el tema de la inclusión educativa sino el dominio de un conocimiento básico que se siga desarrollando en un proceso de formación continua.

Para enfrentar tal problemática, la generación de los espacios destinados al asesoramiento docente resulta un medio oportuno para aportar a brindar mayor confianza para mejorar las prácticas educativas por medio de personal especializado en el tema, que, a su vez, puede apoyar en la adecuación de los materiales propios a emplear para las personas con DI, considerando la exhaustiva y extensa labor que realizan los profesores en el nivel universitario.

La inclusión, más allá de buscar adaptar ciertos espacios y formas de enseñanza, implica que cada estudiante se desarrolle en condiciones de igualdad dentro de las instituciones de ES y no en una falsa idea de que, quien tiene una discapacidad debe ser aceptado y promovido de cada grado sin requisito alguno, pues esto representa también una manera de violentar su derecho al aprendizaje, que va en contra de la concepción humanista de la inclusión.

Una educación basada en el principio de la inclusividad debería ser una cuestión de grado y no de tipo, es decir, deberíamos tener la posibilidad de desarrollo constante de esta cualidad, pero no la elección de ser o no inclusivos, ya que esta omisión implica una forma de discriminación desde cualquiera de los actores educativos, incluso de la propia Universidad. No implica sólo la acción de adaptar las formas de enseñanza en beneficio del estudiante con DI, se trata más bien de contribuir con acciones afirmativas a lograr

un cambio de estructuración institucional y de transformación de las prácticas educativas en favor del éxito académico de todos los estudiantes.

Tomando en cuenta lo anterior, un docente en el ámbito de la educación inclusiva necesita conocer la naturaleza de la cultura en la que está inserto, ser consciente de lo que significa una escuela inclusiva, ser crítico, autónomo y responsable, saber analizar, y con base en estas capacidades poder decidir. (Castillo, 2015, p.23)

La inclusión educativa es un proceso gradual que requiere tiempo y condiciones específicas para que esto se cumpla. No se puede transitar de forma espontánea de un modelo médico-rehabilitador desde el que se ha visibilizado la educación de PcD por mucho tiempo y hasta la fecha. Además, constituye una evolución compleja que nunca está terminado porque implica una serie de transformaciones institucionales e individuales que no se consiguen al mismo tiempo en cada individuo. “No es necesario esperar a que se den todas las condiciones favorables para iniciar el proceso porque entonces no se empezaría nunca; lo importante es tener claro cuáles son para ir las construyendo gradualmente” (Blanco, 1999, p. 64).

Una responsabilidad compartida dentro de la Universidad es un elemento primordial para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, sobre todo de aquellas que ocurren en el aula. Como institución educativa, debe asegurarse que cada docente cuenta con las posibilidades y recursos indispensables para lograr el éxito académico de todos, pero mayormente de quienes se encuentran en desventaja. Con frecuencia, el temor hacia lo que no se conoce o se cree no tener capacidad de hacer, genera una resistencia al cambio, por ello, la importancia de la generación de espacios destinados a la actualización profesional.

Centrar el currículo en las necesidades de aprendizaje de cada estudiante es una forma de aportar a la inclusión educativa haciendo que los contenidos sean útiles y significativos al contexto de cada estudiante, desde un espacio de cooperación y a la vez del desarrollo de la autonomía para involucrarse en su propio aprendizaje. La consideración del currículo como medio para la educación inclusiva permite realizar los ajustes razonables de acuerdo con las demandas individuales del estudiante.

La estandarización de prácticas docentes como una forma de control e incremento de la necesidad de alcanzar resultados de forma establecida burocráticamente por la institución formadora limita el potencial del actuar del profesorado.

La nueva gobernanza de la escuela quiere, por tanto, posibilitar una reprofesionalización de los profesores, potenciando su capacidad para la toma de decisiones e implicación en el desarrollo institucional y organizativo de las escuelas. En las últimas décadas una nueva perspectiva participativa se ha ido abriendo paso, desde un control unilateral, dependencia y obediencia hacia el compromiso y la participación. (Bolívar, 2013, p. 63)

Es importante pensar en que es necesaria la existencia y la formulación de políticas inclusivas en la Universidad, sin embargo; la efectiva aplicación de las mismas se concluye en la práctica docente, por ello, es pertinente dar al profesorado un lugar central para influir directamente en el problema que ocupa a la investigación; la calidad educativa para las personas con DI mediante acciones y prácticas concretas centradas en redes de compromiso compartido, pero direccionadas al docente como un agente fundamental de cambio.

Según Bolívar (2013), la adopción de una “estrategia de compromiso” resulta relevante para el cambio institucional puesto que al crear comunidades docentes con valores, compromisos y metas compartidas se asume una responsabilidad conjunta que contribuye a la mejora de la enseñanza individual de cada profesor. Estos espacios traducidos a la necesidad de prácticas inclusivas, posibilitan la creación de campos comunes para el diálogo de experiencias profesionales y la construcción de rutas, medios y elementos para asegurar la calidad educativa desde la experiencia adquirida por otros profesores a partir de las vivencias dentro de la propia UG.

Más allá de un fenómeno aislado, la estrategia de compromiso requiere de la organización escolar basada en el trabajo colaborativo docente, pero también de los distintos actores y su involucramiento en la toma de decisiones que les afectan directamente. En este sentido,

El contexto institucional, determina en gran medida el nivel de compromiso que el docente, de manera voluntaria decida adquirir en su práctica y sobre todo en la

determinación personal de ir más allá de los requerimientos mínimos de exigencia por parte de la Universidad y que se ven traducidos en una identidad docente a partir de la cual este se asume como un actor fundamental y pieza clave para la formación de los estudiantes en un vínculo estrecho con la organización educativa a la que pertenece (Bolívar, 2013, p.71).

El compromiso docente según Bolívar (2013), es la base para un mejor trabajo profesional, pues es a partir de este que los profesores se saben actores fundamentales para los logros de aprendizaje de sus estudiantes. En correspondencia con el compromiso profesional se encuentra la responsabilidad institucional, pues la UG debe hacer frente a las omisiones en términos de una educación inclusiva en todas las dimensiones que le componen, pero sobre todo en lo correspondiente a la actualización docente y espacios de sensibilización para el reconocimiento de la importancia de la inclusión de personas con DI al nivel superior y la necesidad de generar espacios, medios, tecnologías, etcétera, de acceso universal abiertos a cada uno de los grupos vulnerables.

Finalmente es necesario mencionar que una política, normatividad, ley, etcétera, funciona como un incentivo para la actuación, sin embargo; no puede considerarse como el único modo para dejar ver socialmente el trabajo institucional que se ha hecho. Son las acciones concretas la forma de rendir cuentas y de responsabilizarse de las omisiones que hasta el momento no habían sido atendidas y es ahora por medio del *Programa de inclusión social* dentro de la UG que se han emprendido los primeros esfuerzos significativos con relación al tema.

El gran reto de las instituciones de Educación Superior en el siglo XXI es el de [...] ofrecer a cada uno de los estudiantes las competencias básicas, entendidas como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esencial para que todos los individuos, especialmente aquello en riesgo de exclusión, puedan participar activamente e integrarse como miembros de la sociedad. (Bolívar, 2013, p. 80)

El trabajo aislado e independiente de cada profesor no puede traducirse en cambios importantes cuando se está ante un fenómeno de tal magnitud, es por ello, que desde esta lógica del compromiso y responsabilidad que plantea Bolívar sólo se puede definir

y lograr el derecho educación y todos los demás a partir de la actuación institucional, docente y estudiantil para el establecimiento y consecución de metas compartidas que vayan más allá de los espacios áulicos.

III.5 Acciones afirmativas para la educación inclusiva

Tal como se asume desde Covarrubias (2019), las barreras para el aprendizaje no sólo pueden estar presentes en el caso de PcD, sino de cualquier grupo vulnerable, las barreras limitan las posibilidades de acceso y participación al ser acrecentadas y normalizadas por el contexto particular ante su situación de privilegio, en este sentido, las acciones afirmativas resultan fundamentales cuando estas situaciones se presentan y determinan la trayectoria formativa de quienes viven con una discapacidad.

Vale la pena retomar que, como ya se ha mencionado en el texto en algún momento previo, dentro de la investigación se rechaza la idea de que existan políticas diferenciadas para la inclusión de PcD, se asume que estas deberían enfocarse en la igualdad de oportunidades, puesto que las garantías fundamentales no tendrían por qué ser discutidas de forma separada. Se comprende pues, que las acciones afirmativas en ese sentido constituyen una medida compensatoria que no debería ser necesaria cuando se garantizan todas las condiciones para la inclusión, sin embargo, dadas las condiciones de discriminación y vulnerabilidad en la que se encuentran estas personas pese a las disposiciones obligatorias en el tema, se considera que estas pueden ser un comienzo importante y pertinente por el que se puede optar cuando no se tiene una responsabilidad compartida en el proceso formativo de los estudiantes.

Retomando los planteamientos anteriores, autores como López (2011) en Covarrubias 2019, determinan que las barreras a las que pueden enfrentarse las personas con DI y que requieren ser favorecidas con acciones afirmativas directamente desde el quehacer docente pueden ser del siguiente tipo:

Tabla 5

Clasificación de las barreras para el aprendizaje.

Políticas	Esta barrera está vinculada a la contradicción de la práctica educativa con la normatividad determinada en el contexto educativo, por ejemplo, en tanto que se asume que la educación debe ser igualitaria y en el currículo se hacen adaptaciones curriculares diferentes para las PcD en lugar de ajustes razonables.
------------------	---

Culturales/ Sociales	Ocurren cuando se segrega a los estudiantes en el contexto educativo, ocurren como consecuencia de prejuicios y creencias arraigadas, por ejemplo, la separación o etiqueta de los estudiantes con discapacidad.
Didácticas	Vinculadas a los procesos y prácticas de enseñanza-aprendizaje poco diversos, no existe la consideración de ritmos de aprendizaje, relacionados también con la creencia de que los estudiantes con discapacidad deben aprender algo más fácil. Esta barrera exige la actualización docente, el cambio de actitud, la eliminación de creencias arraigadas y la modificación de la práctica.
Actitudinales	Relacionada con la negativa ante la formación de PcD. Esta forma de violentar el aprendizaje implica pensar en que los docentes son contratados para formar a estudiantes, por lo tanto, no hay distinción entre quienes tienen o no discapacidad. Desde la perspectiva de Covarrubias (2019), dicha barrera se acrecienta desde actitudes como el rechazo, la discriminación, incluso desde la sobreprotección.
Metodológicas	Se presentan cuando se trata de trabajar de manera aislada e independiente con el estudiante con DI sin vincularlo o hacerlo parte del grupo.
Organizativas	Sumado a la segregación del estudiante, las barreras se acrecientan cuando la distribución de las clases no está pensada en todos y, además, se pierde de vista la posibilidad de apoyar a los estudiantes en desventaja por medio de redes de trabajo colaborativo entre docentes y la institución en general.
Ideológicas	“Prevalece la idea de que esta población con discapacidad intelectual no es capaz de aprender o no tienen sentido que lo consiga” (Covarrubias, 2019, p.143).
Curriculares	Vinculadas con cuestiones metodológicas, organizativas, didácticas, incluso con la propia evaluación.

Nota: Elaboración propia a partir de la clasificación propuesta por López (2011) en Covarrubias (2019).

Como ya se ha descrito anteriormente, las barreras a las que se enfrentan las PcD son diversas, en ese sentido, emprender acciones afirmativas en favor de los grupos minoritarios, implica hacer frente a condiciones de discriminación que obstaculizan el cumplimiento de los derechos humanos e incluso, de la dignidad humana limitando el acceso en igualdad de oportunidades a la educación, tomando en consideración que el docente se convierte en un actor fundamental en este objetivo.

Las acciones afirmativas toman en cuenta las características de las personas o grupos que han recibido un trato desigual para favorecerlas en los mecanismos de distribución de bienes escasos con el fin de generar situaciones que permitan el desarrollo de condiciones igualitarias [...] (Bucio, 2011, p. 10)

Hablar de acciones afirmativas en favor de las PcD desde la función docente, pudiera parecer una contradicción al término de igualdad al que se ha referido anteriormente, pues las adecuaciones más importantes que se proponen para la formación estudiantil privilegian a este grupo minoritario, sin embargo; dado el contexto de discriminación y exclusión social resulta completamente justificable fijar la atención en ello al menos hasta que se llegue a una condición de igualdad real en la UG," [...] asumir el rol formador desde una perspectiva inclusiva, implica no solo adquirir nuevas competencias docentes, sino superar las barreras instaladas en las instituciones universitarias" (García, Herrera y Vanegas, 2018, p.153).

El tratamiento especial y foco de atención que se hace en la investigación cobra sentido si se comprende que es necesario hacer frente a condiciones discriminatorias dentro del aula, pues también la omisión es una forma de violencia reflejada en las posibles prácticas educativas en las que no se hacen los ajustes razonables. Tales manifestaciones de desigualdad son visibles sin necesidad de adentrarse demasiado a la realidad educativa.

En términos de derechos humanos, valdría la pena mencionar que las acciones afirmativas son una respuesta ante situaciones en las que la igualdad debería ser un criterio determinado, sin embargo; cuando se trata del acceso a la ES se puede visualizar que tal condición se encuentra mermada por el trato preferente de quienes no tienen una discapacidad sin una razón aparentemente justificable. Algunos docentes continúan centrados en procesos tradicionalistas y en la idea de que no es su responsabilidad estar preparado para formar estudiantes con discapacidad.

Hablar de acciones afirmativas es equiparable a referirse a una discriminación positiva. "Se trata de [actuar] en beneficio de ciertos grupos, socialmente en desventaja, a los que se quiere favorecer" (Rey, 2011. P. 82). Dentro de la Universidad, volcar las miradas hacia el tema de inclusión es importante para emprender acciones respecto a

aquellas formas de accesibilidad que no habían sido contempladas hasta ahora y que requieren ser atendidas para el goce pleno de derechos especialmente el de acceso a la ES en igualdad de oportunidades para las personas con DI.

Resulta fundamental aclarar que la discriminación positiva se concibe como una medida transitoria para mejorar las condiciones de desventaja a las que se enfrentan los estudiantes como producto de una falta de formación en el tema de la inclusión educativa por parte de la mayoría del personal que les forma. El uso de ella requiere centrarse en un periodo limitado para lograr la igualdad de oportunidades de acceder al conocimiento en el aula y evitar que toda la responsabilidad formativa recaiga en los profesores, sin embargo; tales acciones docentes tampoco deberían violentar tal principio para todos los demás estudiantes ni tampoco recalcar posibles dificultades de los alumnos con discapacidad. "[...] la educación inclusiva como elemento indiscutible en la formación docente se constituye en una herramienta necesaria para atender la diversidad, como principio básico para lograr oportunidad e igualdad para todos, es decir, una educación de calidad, una educación democrática" (Castillo, 2015, p.29).

IV. MARCO METODOLÓGICO

En el siguiente apartado se exponen las consideraciones metodológicas planteadas en la investigación. En un primer momento, se presenta la descripción del enfoque cualitativo al que responde el estudio, seguido de la justificación de la adopción del paradigma interpretativo dada la naturaleza del fenómeno que se pretende analizar, así como el planteamiento de una ruta narrativa como técnica de investigación para dar a conocer la experiencia docente y estudiantil recopilada. Posterior a estas ideas, se describen las fases de abordaje, en las que se especifican también las herramientas e instrumentos para la obtención de la información que dieron parte al análisis de los datos recabados a partir de los sujetos de estudio. *Véase anexo 1*

IV.1. Caracterización metodológica

Una vez analizados los modos suposicionales propuestos por Goetz y LeCompte, (1988) y considerando el dinamismo existente, al lugar que ocupa la teoría en la investigación se le ha ubicado como **inductiva**. Aunque el estudio se ha reconocido de este tipo, es necesario aclarar que no se partió de un conocimiento nulo del tema, sin embargo, es hasta que se comenzó con el proceso de codificación que los elementos teóricos asumidos se tomaron en cuenta para poder tener fundamentos a partir de los cuales realizar el análisis.

Aunque se ha partido de una revisión teórica previa, ésta se ha considerado como un referente y no como un objetivo a explicar o comprobar en la investigación. Es de forma empírica que se ha realizado el proceso para la recogida de datos que permitió posteriormente construir conclusiones sobre el fenómeno investigado, lo que tuvo como resultado la generación de nuevos aportes al conocimiento desde la singularidad de los sujetos de estudio y su contexto particular.

Por otro lado, para el lugar de la evidencia, la investigación se identificó como **generativa**, pues no pretendió probar proposiciones que han sido desarrolladas en otro contexto. Aunque éstas se tomaron como referente, no han sido determinantes. No se pretenden alcanzar generalizaciones, ya que se reconoce la particularidad de cada una de las personas consideradas para la obtención de la información, como son docentes y estudiantes dentro de un contexto específico (UG). Por su parte, también es importante

considerar que durante el trayecto aparecieron nuevos hallazgos que fueron incluidos por la flexibilidad de la investigación cualitativa.

En cuanto al diseño de unidades de análisis, ésta se ubicó en una relación estrecha entre la **construcción y la enumeración**, puesto que de inicio, se habían determinado unidades de análisis tentativas, por medio del establecimiento de categorías de análisis, pero, por otro lado, algunas otras aparecieron como producto de la intervención en el trabajo de campo a partir de la información proporcionada por docentes y estudiantes y que, probablemente, por el desconocimiento cercano del fenómeno o falta de observación, no se habían considerado desde un inicio.

Finalmente, la investigación se ubicó dentro del **enfoque cualitativo**, por lo que la intersubjetividad formó parte fundamental para recuperar tal y como es percibida la realidad por el grupo de personas consideradas para realizar el trabajo de campo. Para cumplir con este requisito se privilegió mantener la esencia de la percepción de cada uno de los participantes acerca del fenómeno estudiado. *Véase anexo 2*

IV. 2 Consideraciones epistemológicas

La presente investigación, dio prioridad al corte cualitativo puesto que se consideró el estudio de la realidad como un conjunto de procesos cambiantes y complejos, producto de un contexto en el que se desarrollan relaciones particulares y con una gran cantidad de construcciones y reconstrucciones del conocimiento a partir de las interacciones sociales. En el caso particular del estudio, se examinaron y reflexionaron los factores que influyen en el éxito académico de los estudiantes con DI como son las prácticas docentes inclusivas. Un enfoque del tipo antes mencionado, aportó a la comprensión no medible del estudio, con la posibilidad de analizar a profundidad la realidad social del aula en la que se desenvuelven los estudiantes, (determinada por un momento de confinamiento social por la COVID-19) para ello, se plantearon tres dimensiones a considerar tomando como referencia a Badilla (2006):

- *Dimensión ontológica*: Que implica la necesidad de analizar la naturaleza del fenómeno, donde el punto primordial de énfasis fueron los rasgos característicos de los profesores, tanto en lo correspondiente al perfil profesional, las competencias para la enseñanza, y en las características personales que aportan

positivamente al aprendizaje del estudiante, así como la implicación necesaria de la UG en la garantía del cumplimiento del derecho fundamental a la educación. “Para el enfoque cualitativo la realidad social es histórica, relacional, dinámica, variable, local pero articulada a procesos amplios más complejos (económicos, políticos, culturales)” (p. 43).

- *Dimensión epistemológica*: Referente a la producción de teoría por medio de la acción. “La reflexión sistemática y fundamentada sobre la práctica aporta explicaciones teóricas, es decir, produce conocimientos bajo las operaciones de construcción, ruptura o constatación” (p. 43). Dicha generación del conocimiento se ha realizado a partir de la experiencia recuperada por medio de los docentes y los estudiantes que son los que viven esa realidad, además, fueron ellos mismos quienes brindaron información relevante sobre los esfuerzos que hace o no, la UG en torno al tema de discapacidad.
- *Dimensión metodológica*: Facilitó la búsqueda del conocimiento por medio de métodos específicos, así como la implementación de técnicas para interpretar la complejidad social, de modo que dichas explicaciones tuvieran sentido para quienes se identificaron como sujetos de estudio; docentes y estudiantes en el contexto institucional y que la información recuperada se obtuviera a través de los medios más pertinentes (p.43).

El enfoque cualitativo, ha resultado pertinente para estudiar las competencias y perfil docente desde un panorama integral en el que se recuperó la visión de los dos actores principales del estudio, pero sin dejar de lado las relaciones sociales que ocurren en el aula y en la propia institución de ES, reconociendo la particularidad del fenómeno, en consideración de que no es algo que ocurre de manera aislada a otras situaciones de la vida de las personas incluidas en el estudio. Es importante mencionar que no se pretendió en ningún momento llegar a generalizaciones, puesto que se tenía la certeza de que el grupo de estudio estaba influenciado por un contexto e historia particular que determinaban en gran medida las prácticas sociales, culturales y que cada hecho era importante para la construcción de la realidad que se ha estudiado.

IV. 3 Paradigma interpretativo

La investigación se sustenta en un paradigma interpretativo, pues la práctica educativa en este caso, fue considerada como una realidad construida y compartida socialmente por medio de procesos dialécticos en modificación constante a partir de los cuales se genera el conocimiento; en este caso, se buscó la generación del mismo por medio del cumplimiento de los objetivos propuestos entre los que se destacó la búsqueda de competencias y características específicas de un docente inclusivo en la UG, desde la recuperación de las experiencias de profesores y estudiantes.

De inicio se consideró que existía la posibilidad de generación de un cambio positivo como producto de un proceso de autorreflexión docente sobre su propia acción y, por lo tanto, la transformación de la misma en algún momento dado. Aunque se asumió que quizá la investigación sólo tendría impacto en algunas cuantas personas, estaría presente la posibilidad de que esta se extendiera en otros espacios sociales gracias a la difusión que se realizó en varias ocasiones.

Cabe mencionar que, aunque la investigación se ubicó dentro del paradigma interpretativo, se considera que el estudio recupera características particulares en un sentido amplio y/o abierto que ayudan a justificar el estudio, pero que no lo enmarcaron en un esquema rígido ya que, pudieron ubicarse también algunas características de la perspectiva sociocrítica. Según Sánchez (2013), los supuestos fundamentales en los que se sustenta y que tienen relación con lo ya antes mencionado, son los siguientes:

- a) Universalidades específicas y concretas, válidas para los contextos estudiados. No pretende generalizar, aunque tampoco lo descarta.
- b) Relación dialógica [investigador- personas investigadas].
- c) La influencia de la dimensión axiológica o valores es asumida como parte indisoluble de la investigación en sus distintas fases.
- d) La investigación (leyes y teorías) se desarrolla a partir de los datos y no del contraste empírico de hipótesis previamente establecidas.
- e) Los diseños se caracterizan por ser emergentes, menos rígidos que los positivistas (p.96).

A partir de los planteamientos bajo los que se rige el paradigma interpretativo, se pretendió que por el impacto esperado del estudio, este pudiera servir como referencia a otros contextos similares ya que se intentó asumir el compromiso de la búsqueda reflexiva para apoyar el proceso de emancipación de los docentes involucrados, así como la democratización y visibilización de la necesidad existente de prácticas y procesos inclusivos dentro de la ES desde una perspectiva de derechos humanos, “[...] atendiendo a la propia significatividad del contexto real [...]” (Ricoy, 2006, p. 18) y considerando la desventaja en la que se encuentran los estudiantes con las llamadas “discapacidades invisibles”, como lo es la intelectual y los grandes retos que significan también para un maestro que con o sin una formación o experiencia específica debe resolver los conflictos que se presentan, algunas veces, de manera inesperada.

IV. 4 Ruta narrativa para conocer la experiencia docente y estudiantil

El uso de la narrativa como técnica de investigación es el elemento principal a través del cual se buscó reconocer la realidad social en la que se ven envueltos tanto profesores como estudiantes. Se centró la atención en el perfil y competencias docentes que han facilitado el desempeño profesional, así como la trayectoria académica y formación de los estudiantes con DI, además, se indagó sobre cuáles son las razones y apoyos que les han motivado a continuar con su adscripción en la ES y si estos aspectos están relacionados con algunos de sus profesores propios del programa de estudio que cursan o incluso con el interés de la UG por subsanar necesidades específicas.

El acceso al conocimiento por medio de narrativas constituyó un esfuerzo por hacer una conexión lógica entre las vivencias del pasado, del presente y de aquellas posibles en el futuro.

[...] la narrativa es un tipo de investigación de carácter cualitativo cuyo método implica contar, de manera espontánea o promovida por preguntas de un entrevistador, las historias sociales, culturales, educativas, entre otros aspectos a mencionar, que se puede vivir de manera individual o colectivamente. (Silva, 2017, p. 126)

IV. 4.1 Supuesto ontológico

El supuesto ontológico de la narrativa como técnica de investigación reconoce que en los sujetos investigados existe una complejidad sujeta a su naturaleza humana, determinada por un contexto y temporalidad específica que aporta a la construcción de subjetividades y experiencias particulares que juegan un papel importante para el aprendizaje y las prácticas docentes guiadas y soportadas por competencias específicas que requieren ser analizadas a su vez, desde la contribución de la UG (Silva 2017).

IV. 4.2 Supuesto epistemológico

La narrativa como técnica de investigación está basada en una epistemología interpretativa, pues por medio de los relatos obtenidos, fue posible recuperar las vivencias de docentes y estudiantes, en las que los procesos que acontecen son dinámicos y los conocimientos obtenidos sobre su actuar no pudieron ser interpretados como objetivos; en tanto que tal objetividad, si es que así pudiera llamarse, está relacionada con las significaciones que estas personas a estudiar dan a los acontecimientos propios de su contexto educativo y social (Silva, 2017).

IV. 4.3. Supuesto metodológico

Por medio de la narrativa, se ha planteó una metodología de diálogo a través de la cual se buscó que se relataran de manera secuencial las experiencias de los docentes y estudiantes seleccionados, considerando que no puede existir una verdad absoluta ni objetiva, pues esta se construye a partir de todas las realidades conjuntas incluyendo la del investigador que ha interpretado y reflexionado las mismas a través de lo escuchado, observado y pensado en la interacción con los sujetos de estudio. La narrativa como técnica de investigación dio la posibilidad de que los actores construyeran y reconstruyeran sus propias historias y, por tanto, que reflexionaran y comprendieran a conciencia sus vivencias, por medio de la comprensión de su realidad, donde no hay procesos lineales.

IV. 5 Contexto y participantes

El criterio de selección de los participantes fue puramente intencional, se contempló a dos estudiantes de la UG; uno de ellos inscrito en el *Programa de inclusión Social* y otro identificado de forma independiente, pero que cumplía con las mismas características. Aunque se considera que el estudio pudo extenderse a más

participantes, sólo a estos se ha tenido acceso, sin embargo, tampoco se asume que la cantidad de actores pudo haber aportado relevancia, pues los aspectos esenciales han sido recuperados desde una indagación profunda.

A partir de esta selección, los propios estudiantes fueron quienes manifestaron por medio de la aplicación de entrevistas, quiénes de sus docentes presentaban características inclusivas y es en ellos que se prestó un énfasis particular por el reconocimiento de las dificultades para hacer frente a los desafíos que implica incluir a PcD en la ES si no hay una preparación adecuada, puesto que muchas veces la actualización profesional ocurre como una motivación personal y no propiamente producto de la institución educativa. Como resultado de esta selección de profesores, se recuperó la experiencia de cinco de ellos, descritos por los estudiantes como “maestros inclusivos”. Por motivos de confidencialidad se evita hacer mayor énfasis en la caracterización de los participantes.

IV. 6 Fases para la recolección de datos y las herramientas metodológicas

A fin de explicitar de forma específica la ruta metodológica para obtención de la recolección de datos, así como las herramientas e instrumentos empleados en el proceso de investigación, se establecieron dos fases fundamentales para comprender dicho procedimiento que apoyó a la sistematización de información para posterior a ello, dar paso al análisis por medio de una vinculación entre la experiencia docente y de los estudiantes, así como la información recuperada a partir de ellos en lo que se refiere al compromiso de la UG. La fase inicial establecida, corresponde a los primeros acercamientos que se dieron con los casos específicos a considerar en el estudio, así como la selección de los mismos, mientras que en el segundo momento se dio la aplicación de los instrumentos seleccionados para recuperar los datos que se corresponden a las preguntas y objetivos de investigación.

IV. 6.1 Fase 1. Primer acercamiento

Como primer paso a dar en esta fase, se tomó en consideración al personal que resultaba un medio para la identificación y acercamiento a los sujetos de investigación, por ello, se estableció el contacto con la Coordinación del *Programa de Inclusión Social*, perteneciente a la *Dirección de Igualdad y Corresponsabilidad Social* y que ha elaborado el primer diagnóstico situacional de los estudiantes con discapacidad dentro de la UG,

dando apertura a decisiones y acciones afirmativas orientadas a la inclusión educativa, así como espacios de visibilización de dicho colectivo.

Una vez dadas a conocer las intenciones del estudio y las razones por las que se requería el apoyo del *Programa de inclusión* para contactar a los estudiantes con discapacidad, se obtuvo una respuesta favorable, a partir de la cual se proporcionó una lista de contacto de los alumnos inscritos en el mismo, en el cual se encontraban, hasta el momento, 19 personas registradas con servicios de orientación, acompañamiento y apoyos puntuales con la intervención de agentes sociales incluyentes (estos últimos sin discapacidad), entre los cuales se destacaba la presencia de dos estudiantes con DI, que son los que se consideraron de inicio.

Una vez analizados los dos casos a los que se tenía manera de establecer comunicación, se inició con el contacto vía correo electrónico y por medio del chat de *Microsoft Teams* para solicitar un espacio de diálogo en el cual fuera posible compartir los objetivos de la investigación, así como dar a conocer las razones por las que se tenía un interés particular en estudiar su caso. Para este propósito, el primer acercamiento se hizo desde la justificación de la comunicación con motivo de la adscripción de los estudiantes al programa de inclusión social para dar pauta a que ellos mismos fueran quienes manifestaran su situación de discapacidad en las oportunidades siguientes y no fueran señalados por el investigador en este aspecto.

Luego de la respuesta favorable sólo de un estudiante, se solicitó un espacio de diálogo para poder explicitar mejor los objetivos y resolver las inquietudes que surgieran a partir de ello. Como producto de este encuentro, se acordaron los medios y horarios de la entrevista (estos fueron elegidos por el estudiante a fin de que resultaran cómodos considerando que atiende sus clases durante el día), número de sesiones, se explicó lo que se pretendía con cada una de las entrevistas, aspectos de confidencialidad para el uso de la información y particularidades del proyecto en general.

Posterior al conflicto de no poder incluir a las dos personas contempladas en un inicio, se optó por buscar de manera independiente un estudiante más fuera del programa por medio del vínculo con personas cercanas al tema de la inclusión en la UG, con el cual se siguió también el proceso ya descrito de manera exitosa. Estos primeros espacios,

posteriormente sirvieron como enlace con los casos particulares de los docentes a entrevistar.

Al término de cada una de las entrevistas con los estudiantes se solicitó que identificaran a algunos de sus profesores con características inclusivas. En ambos casos, se seleccionaron a tres docentes que particularmente cumplieran con ese requisito. Posteriormente se procedió al contacto inmediato por medio de los correos proporcionados por los alumnos. De igual manera, se explicaron las intenciones el proyecto, los objetivos, generalidades del mismo y se ofreció un espacio de diálogo previo a la entrevista en la que incluso, solicitaron conocer los temas para ahondar concretamente en las necesidades de investigación. En uno de los casos no se tuvo respuesta pese al contacto por distintos medios, por lo que al final, se concretó un total de cinco profesores.

IV. 6.2 Fase 2. Recolección de datos

Como ya se mencionó anteriormente, el uso de la narrativa como técnica de investigación, permitió establecer un diálogo con los docentes y los estudiantes como una guía fundamental para el estudio, pues con ello, se buscó que ambos actores construyeran relatos a partir de su experiencia educativa en relación con la DI en la vida universitaria y, además, que establecieran relaciones o vínculos entre otras cuestiones que consideraran importantes, por ejemplo; la contextualidad de la UG. Esta técnica exigió un análisis propio de los docentes, de los estudiantes, así como del investigador, por lo que resultó viable tomarla en consideración, y de manera oportuna, utilizar instrumentos que ayudaran a dirigir la indagación. En este sentido, las entrevistas biográfico-narrativas y entrevistas semiestructuradas con un enfoque narrativo fueron las técnicas de las que se hizo uso como una guía para el abordaje. *Véase anexo 3*

Cabe mencionar que, en el encuentro con docentes y estudiantes, se apoyó del uso del diario de campo como instrumento para registrar todos los elementos encontrados en el proceso y que posteriormente ayudaron a establecer conexiones entre los datos y las interpretaciones en el trabajo de campo.

IV. 7 Entrevistas biográfico-narrativas

Las entrevistas biográfico-narrativas por su parte, constituyeron un medio a través del cual se buscó dar pautas para que fueran los propios estudiantes quien manifestaran su discapacidad y las características de esta, pues el contacto inicial se estableció en razón de conocer desde su visión cuáles son las particularidades de un docente inclusivo, así como sus expectativas de adscripción al programa de inclusión social del cual reciben apoyos específicos por parte de la Universidad. La intención de seleccionarlos de acuerdo a la DI que presentan, no se manifestó en este primer acercamiento, pues se consideró en gran medida lo que esto podía implicar para que ellos pudieran acceder a participar en el estudio y lograr espacios de participación emocionalmente seguros.

Una vez que se manifestó tener una discapacidad por medio de esta primera entrevista, se invitó a que ellos mismos externaran las características de su discapacidad y las implicaciones que ésta tiene en su vida social y académica, además de buscar conocer si su discapacidad se manifestó en una etapa temprana de su vida, o ha sido adquirida. Las entrevistas biográfico-narrativas ayudaron a conocer de forma general un poco de la vida de los estudiantes para comprender lo narrado en el segundo espacio.

Una entrevista de este tipo se corresponde con la idea de dar validez a las historias de quienes son entrevistados únicamente con la condición de dirigir metodológicamente el relato para que aporte a los intereses de la investigación. No existen reglas rígidas, pero sí algunas consideraciones que pueden ser valiosas para cumplir con el establecimiento de una guía general, por ejemplo; una preparación previa a la entrevista, selección de participantes con un interés genuino en el estudio, dar a conocer los propósitos de la entrevista y aspectos generales del investigador, tener una disponibilidad de tiempo, permanecer atento para recuperar aspectos que pudiesen quedar al aire, evitar cuestionamientos que lleven al entrevistado a argumentar algo y finalmente hacer preguntas concretas (Alheit, 2012).

Por medio de la entrevista biográfico-narrativa se dio apertura al relato de la propia historia del entrevistado y la información que fuera relevante para la persona sujeta a estudio en torno a la problemática por la que se le ha buscado para construir un conocimiento sobre el tema. No se trató de algo plenamente estructurado, pero tampoco

totalmente libre y si bien, no se tuvo como objetivo la construcción de una historia de vida de los estudiantes, si resultaron relevantes todos aquellos aspectos que han sido determinantes para su vida universitaria y los elementos informativos que ayudaron a comprender su discapacidad desde las dificultades que esta ha significado más allá de buscar definiciones establecidas científicamente.

Para estas entrevistas se establecieron ejes temáticos específicos a abordar: Razones de incorporación al *Programa de inclusión social*, Descripción de la discapacidad que manifiesta, Experiencia en otros niveles educativos previos a la ES.

IV. 8 Entrevistas semiestructuradas

Otra de las técnicas utilizadas en el proceso de recolección de datos, es la entrevista semiestructurada con un enfoque narrativo, realizada a los profesores y estudiantes seleccionados con el objetivo principal de conocer la trayectoria académica en relación con la DI y a su vez, obtener información sobre las competencias docentes y/o características específicas que desde su punto de vista, han resultado positivas para la vida universitaria y para la permanencia dentro de la institución de ES, todo esto con el propósito de recuperar significados, comprenderlos y reflexionarlos a través del diálogo libre, donde los sujetos, tuvieron la oportunidad de expresarse espontáneamente y dar apertura a temas que demandaron conocerse con mayor profundidad.

La entrevista semiestructurada permitió el acercamiento a saberes propios de los entrevistados, contruidos a partir del sentido social y su realidad (no necesariamente presente), en consideración el contexto educativo en el que se desarrollan. Además, esta técnica de investigación constituyó un medio más abierto al diálogo y, por tanto, la posibilidad de recuperar no sólo las necesidades investigativas, sino también, los vínculos que hacen estudiantes y docentes con respecto a sus experiencias colectivas construidas desde su realidad específica, dándoles en todo momento un lugar protagónico en el estudio. Según Ortí (1986) en Tonon (2012):

La entrevista semi-estructurada es una técnica que facilita la libre manifestación de los sujetos de sus intereses informativos (recuerdo espontáneo), sus creencias (expectativas y orientaciones de valor sobre las informaciones recibidas) y sus deseos. De esta manera los discursos espontáneos hacen emerger, más allá de su

aparición informal, relaciones de sentido complejas, difusas y encubiertas, que solo se configuran en su propio contexto significativo global y concreto. (p. 53)

Dado que la entrevista corresponde al enfoque cualitativo, se utilizaron ejes de indagación que se consideraron relevantes para el tema de estudio que funcionaron como elementos claves para la interpretación de las relaciones sociales que se pretendía estudiar; en este caso, la relación docente-estudiante, estudiante-docente y las necesidades que ambos identifican para el proceso de formativo. La organización de los guiones de entrevista fue dada por la selección de temas específicos a ser tratados, utilizando para ello, preguntas guía que ayudaron a que el diálogo resultara flexible, pero al mismo tiempo, que se siguiera cumpliendo con los propósitos informativos que se establecieron como objetivo en un inicio. No hubo secuencias lineales, únicamente un guion que apoyó al desarrollo del proceso.

En el caso de los docentes, los temas abordados fueron: Relación con el estudiante, competencias docentes, perfil docente inclusivo (en este eje se buscó que el profesor especificara características puntuales que deberían encontrarse en el perfil profesional inclusivo y aquellas con las que ya se cuenta) y los Apoyos institucionales de actualización docente.

Según Tonon (2012), el guion elaborado previamente debe contener elementos básicos como el nombre del proyecto, los objetivos a los que responde, el método utilizado y primordialmente, los ejes de entrevista que permiten verificar que los mismos temas sean revisados en cada sujeto, por ejemplo, en el caso de los docentes, de los cuales se buscó obtener el mismo tipo de información, dejando abierta la posibilidad de hacer preguntas específicas de aquello que generó un interés particular.

La decisión de realizar estos dos tipos de entrevistas, tiene que ver con búsqueda que se ha realizado para encontrar un medio que dé la posibilidad de contar con un diseño lo suficientemente flexible para dar un lugar central a los docentes y los estudiantes y a su vez cumplir con los objetivos de investigación que permitan la construcción narrativa.

Se considera que se han alcanzado puntos de saturación con respecto a la información proporcionada por los informantes. “Éste se refiere al momento en que una

entrevista ya no ofrece nuevos datos a los recolectados en entrevistas previas. Es decir, la saturación señala que la recogida de datos es completa” (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, p. 165).

Finalmente, necesario mencionar que se ofreció a los entrevistados una carta de consentimiento informado en la que se explica por escrito el objetivo del trabajo de investigación, el propósito de la entrevista en particular, así como las condiciones de privacidad tomadas en cuenta para asegurar que los datos que se proporcionados serán manejados en confidencialidad, pero que se utilizarán en el estudio para dar sustento y aportar a la generación de conocimiento propiamente.

IV. 9 Consideraciones sobre confiabilidad y validez de los instrumentos

Para cumplir con la rigurosidad metodológica de los instrumentos se ha considerado como criterio de validez el *juicio de expertos* dado que el enfoque bajo el que se sustenta la investigación es cualitativo y los participantes guardan características muy particulares. Este método resultó útil al incorporar la opinión informada de personas que se consideraron calificados para ello por el reconocimiento del tema y, además, por su trayectoria investigativa, por lo que sus aportes representaron un papel importante para concretar la validación del mismo.

Tras someter un instrumento de cotejo a la consulta y al juicio de expertos éste ha de reunir dos criterios de calidad: validez y fiabilidad. La validez de contenido se establece con frecuencia a partir de dos situaciones, una que atañe al diseño de una prueba y, la otra, a la validación de un instrumento sometido a procedimientos de traducción y estandarización para adaptarlo a significados culturales diferentes (Robles y Rojas, 2015, p. 2).

El consenso establecido entre la comunidad de expertos resultó un elemento valioso para determinar la confiabilidad y validez del instrumento presentado, En cuanto al número necesario de evaluadores, éste fue determinado por el nivel de la facilidad con la que se puede acceder a su persona y también, del grado de experiencia en el tema de la investigación y que, en un momento final, les permitió dar un juicio sobre aquellos aspectos de mejora o modificación que requerían ser atendidos (Robles y Rojas, 2015).

La técnica de juicio de expertos exige de una rigurosidad metodológica, pues en este caso resultó el único indicador para determinar la validez de los instrumentos por medio de la evaluación del cumplimiento de los objetivos a partir de los que fue pensada. Según Cuervo y Escobar (2008) existen pasos concretos a seguir para el proceso de validación por juicio de expertos:

- Definir los objetivos a partir de los cuales se ha planteado realizar este procedimiento, que los investigadores conozcan qué se va a evaluar y con qué propósito.
- Seleccionar a los evaluadores de acuerdo a criterios específicos establecidos previamente.
- Hacer explícito de manera clara el constructo de investigación y cuáles son las dimensiones a las que corresponde cada pregunta que se está haciendo en el instrumento.
- Establecer claramente el objetivo al que responde la entrevista.
- Determinar y especificar si una dimensión ha adquirido más peso que otra.
- Diseñar instrumento para que los jueces hagan la evaluación de la prueba desde la consideración de los puntos mencionados con anterioridad. Revisar y evaluar las coincidencias de las observaciones de los jueces para modificar o adecuar el instrumento.

Una vez evaluados y validados los instrumentos por el grupo de expertos considerados, se procedió a realizar una modificación con respecto a las observaciones elaboradas para posteriormente, pasar a la aplicación de las entrevistas, que se fueron modificando y adaptando con nuevas preguntas para facilitar la comprensión a los entrevistados o bien para ahondar en aspectos de interés. La construcción y evaluación fue un proceso constante en ese sentido, sobre todo con los docentes que fue con quienes se tuvo más encuentros y ello permitió identificar deficiencias en los instrumentos.

Cabe mencionar que además de la validación mediante el juicio de dos expertos y con trayectoria en la investigación, se contaron con otros espacios donde el trabajo se valora constantemente como, por ejemplo, la Unidad de Aprendizaje *Taller de*

Elaboración de Instrumentos de Investigación, donde la evaluación por pares es realizada colectivamente dentro y fuera de las sesiones con rúbricas específicas formuladas por los propios estudiantes con el apoyo de los docentes frente a grupo, así como las sesiones de *Comité Tutoral* desarrolladas durante los cuatro semestres del programa académico en las que se asesora el proyecto desde la perspectiva de tres especialistas en el tema.

IV. 11 Sistematización de la información

Para la tarea de estructuración es necesario lograr la sistematización de la información obtenida a partir de la categorización de las respuestas contenidas en las entrevistas en el nivel textual, puesto que, al tener un orden dinámico en su desarrollo, varias temáticas pueden encontrarse en desorden en el documento escrito. En ese sentido se utilizó como herramienta para sistematización lo que Woods (1986), denomina *análisis especulativo*, que consiste en la construcción de una matriz de análisis dividida en dos columnas como se muestra a continuación, cabe mencionar que se agregó una columna más para que ésta facilite poder organizarla de manera jerárquica.

Por un lado, se visualiza la transcripción completa de la entrevista, seguida de una columna donde se recuperaron interpretaciones propias que surgen en el abordaje con respecto a ideas, preguntas, posibles respuestas, vínculos teóricos, evidencias sobre alguna temática particular, etc. Finalmente, se le asignó una categoría específica a cada respuesta, además, se utilizó una clasificación de colorimetría para que fuera más fácil identificar al final el grupo de categorías al que pertenece cada fragmento.

Figura 4

Ejemplo de formato para sistematización de la información

Categoría 1		
Categoría 2		
Categoría 3		
Citas		
Entrevista completa	Interpretaciones	Categoría (No.)

Nota: Elaboración propia tomando como referencia el análisis especulativo de Woods (1986).

IV. 12 Metodología de análisis de datos

Derivado del proceso de recolección de la información, surge la necesidad de la captura y sistematización de dichos registros para proceder al análisis de las entrevistas en el nivel textual para la **comprensión e interpretación** de las mismas. Con el fin de dar un enfoque epistemológico-metodológico a la investigación se ha asumido el análisis temático. El marco epistemológico-metodológico para el análisis temático es la fenomenología social;

[...] teoría comprensiva e interpretativa de la acción social que explora la experiencia subjetiva en el mundo de la vida cotidiana de las personas en el que prima el “sentido común”. Desde este planteamiento, se considera que las personas son capaces de atribuir significado a una situación, por tanto, es el significado subjetivo de la experiencia lo que constituye el tema de estudio. (Mieles, Tonon y Alvarado; 2012, p. 216)

En el método de análisis temático en la investigación de tipo cualitativa participan la comprensión y la interpretación del fenómeno como dos elementos necesarios para estudiar los procesos sociales, tanto de los docentes como de los estudiantes, por medio de fases concretas de manera que se cumpla con la rigurosidad que requiere una investigación científica. Según Braun y Clarke (2006) en Mieles, Tonon y Alvarado (2012) éstas se dividen en las siguientes y son las que se toman como referencia para la investigación:

Fase 1: “Familiarización con los datos”. En este momento se realizó la tarea de comenzar a transcribir con las entrevistas realizadas por medio de reuniones virtuales; biográfico-narrativas y semiestructuradas a estudiantes y semiestructuradas sólo para el caso de docentes. Posterior a dicho proceso, se realizó la lectura de cada una de ellas cuantas veces fuera necesario para encontrar significados, es en esta fase que se comenzaron a identificar algunas temáticas generales y categorías. Cada entrevista se transcribió en un documento *Word* distinto.

Fase 2: “Generación de categorías”. Implicó organizar la información por medio de etiquetas iniciales que respondieran al tema de estudio. Cabe mencionar que este proceso se fue realizando con categorías preestablecidas que se fueron modificando o

eliminando desde los intereses y los hallazgos de investigación, sin embargo, otras fueron apareciendo de manera inductiva. Para este proceso se utilizó una matriz de análisis en la que se fueron asignando categorías.

Fase 3: “Búsqueda de temas”. Luego del orden por categorías se organizó la información por temáticas en cada una para ir redactando el primer borrador de análisis de datos. La agrupación por temas dentro de cada categoría permitió ir identificando de manera más simple cuáles eran las similitudes, tendencias y/o relaciones más relevantes para ir construyendo la teorización sustantiva, es decir, encontrar el sentido a los hallazgos en el contexto social en la UG por medio de aportes teóricos ya establecidos para luego construir la teoría general a partir del vínculo con los datos particulares del fenómeno (Coffey y Atkinson, 1996) (Schettini y Cortazzo, 2015).

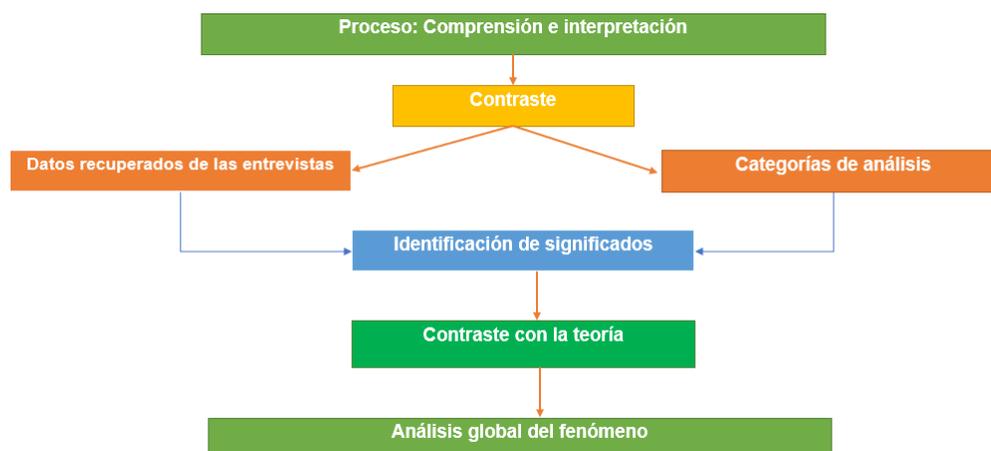
Fase 4: “Revisión de temas”. En esta primera revisión de temas, se realizó la una nueva Integración de categorías y temas como lo indica el Método comparativo constante propuesto por Schettini y Cortazzo (2015). Se analizó la pertinencia de hacer una disminución de aquellas que se referían a un mismo tema.

Fase 5: “Definición y denominación de temas”. En este momento se hizo una jerarquización de los temas dentro de las categorías para definir el orden o secuencia más lógica y coherente y así facilitar la redacción. Esta fase propuesta sirvió como el punto de partida para redactar el informe final.

Fase 6: “Redacción del informe final”. Se construyó una narrativa de los resultados haciendo un ejercicio de comprensión e interpretación de los datos. Durante este proceso se procuró prestar la mayor atención posible a toda aquella información relevante.

Figura 5

Esquema del análisis interpretativo considerado



Nota: Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica.

Para la redacción del informe final, se ha tomado a Adriana García (1997), como referente desde su propuesta estratégica para hacer análisis de **autorregistros docentes**. Es entonces, desde esta postura que se ha construido una adaptación personal, aplicable a la investigación para lograr la significación de la práctica docente pues desde esta postura se brinda la posibilidad de conseguir el análisis de tipo *émico* a partir del cual se puede realizar un ejercicio de colocarse en el lugar del otro, además, García considera el análisis como un ir y venir en el proceso identificando situaciones de la práctica docente que pueden mejorarse y también lograr una caracterización de la misma, que es lo que se ha buscado en la investigación con los profesores inclusivos a la vez que se valora la actividad docente y los procesos presentes de manera implícita y explícita en su labor.

El análisis que el docente debe realizar de su propia práctica como lo asume García (1997) se realiza en tres niveles, mismos que se utilizaron como guía para escribir los primeros borradores del análisis en el nivel textual que siguen un proceso que va desde la descripción hasta el alcance de un nivel analítico-teórico. Estos son los siguientes:

1. *Microensayo de primer nivel:* Corresponde a la primera descripción que se realizó a nivel textual de la entrevista. Se asignaron categorías a partir de la matriz de análisis construida (Tomando como referencia a Woods, 1986), se

hizo el proceso de jerarquización de las mismas y se fue haciendo presente la necesidad de un sustento teórico.

2. *Microensayo de segundo nivel*: En este momento se partió a una discusión fundamentada y organizada de la información por medio de la conjunción de la descripción realizada previamente y de la teoría seleccionada para fundamentar lo que se va mencionando en el texto. Es aquí donde se superó la mera descripción.
3. *Microenseayo de tercer nivel*: El proceso de descripción, interpretación, sustento teórico se traduce en un análisis global y final. Este análisis permitió identificar oportunidades para la mejora de la práctica docente, manifestaciones y significaciones de la realidad de los sujetos en la práctica educativa, así como la caracterización del docente inclusivo.

Tal como lo conciben Coffey y Atkins (1996), el proceso de teorización no sólo implica la recuperación de los datos, sino que deben adquirir sentido con las ideas construidas y además estableciendo marcos teóricos generales a partir de los cuales se realiza el proceso de interpretación.

IV. 13 Categorías de análisis

Por medio del proceso de categorización y la elaboración de los microensayos en los tres niveles antes mencionados se identificaron de forma concreta algunas categorías y temáticas dentro de ellas para redactar el análisis. Cabe mencionar que las categorías surgieron como producto de la confrontación teórica y de manera empírica, luego de la recogida de datos.

Tabla 6

Categorías de análisis.

<p>1. Los estudiantes con DI en la Universidad de Guanajuato</p>	<p>Categoría: Características e implicaciones de la DI en la formación*</p> <p>Temas: Incorporación al Programa de Inclusión Social, caracterización de su discapacidad: enfoque médico y educativo.</p>
<p>2. ¿Es la DI una barrera para el aprendizaje?</p>	<p>Categoría: Barreras para el aprendizaje*</p>

<p>3. Caracterización del docente inclusivo</p>	<p>Temas: Desconocimiento de la discapacidad por los docentes, falta de diversificación de estrategias de enseñanza, falta de innovación, subestimación docente, dificultades para socializar: compañeros y docentes, rezago educativo.</p> <p>Categoría: Caracterización del docente inclusivo*</p> <p>Temas: Diversificación de formas de enseñanza, innovación en la práctica educativa, demandas estudiantiles.</p>
<p>1. Los docentes inclusivos en la UG</p>	<p>Categoría: Relación docente con los estudiantes**</p> <p>Temas: Tipo de relación que se establece con el estudiante, desconocimiento de la DI y estudiantes, contexto en pandemia como determinante.</p>
<p>2. Los retos de la práctica docente para la inclusión educativa en la ES</p>	<p>Categoría: Retos de la práctica docente**</p> <p>Temas: Acompañamiento cercano, compañeros, logro del aprendizaje, discapacidad, discriminación (pares y docentes), evaluación, falta de accesibilidad, pandemia, inclusión educativa.</p>
<p>3. Competencias del docente inclusivo</p>	<p>Categoría: Competencias docentes**</p> <p>Temas: Aprendizaje: condiciones, progresión, redes de apoyo, espacios emocionalmente seguros, conocimiento de la discapacidad, formación profesional.</p>
<p>4. Perfil del docente inclusivo</p>	<p>Categoría: Perfil del docente inclusivo**</p> <p>Temas: Comunes en la formación, perfil profesional</p>
<p>5. Necesidades manifestadas por los docentes para la inclusión educativa</p>	<p>Categoría: Demandas docentes**</p> <p>Temas: Comprensión de las implicaciones de la inclusión educativa, mecanismos de identificación, seguimiento permanente a los</p>

estudiantes, comprensión del rezago como multifactorial, espacios de formación continua, sentido de pertenencia, tomar en cuenta la opinión docente, espacios de apoyo docente, la inclusión educativa como responsabilidad compartida.

**Categoría para la información de estudiantes*

***Categorías para la información de los docentes*

Nota: Elaboración propia a partir de las categorías y temáticas identificadas y desarrolladas.

V. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo corresponde a los hallazgos encontrados como producto de la recolección, análisis y sistematización de los datos obtenidos en el trabajo de campo, en el que como ya se ha descrito anteriormente, se incluyó la experiencia de dos estudiantes con DI y cinco profesores manifestados por ellos mismos como inclusivos por el impacto que han tenido en su trayectoria académica. Se comienza por el abordaje de lo encontrado en el caso de los alumnos y posteriormente en los subtemas siguientes, se hará énfasis en la realidad de los docentes, tema que es el eje central de la investigación.

Cabe mencionar que, para hacer referencia a los sujetos de estudio, se hace uso de seudónimos a fin de garantizar la confidencialidad de su persona, además, se utilizan códigos referenciales constituidos del uso de la letra E o D; estudiante o docente, según sea el caso, seguido de un número que corresponde al orden en que fueron realizadas las entrevistas y finalmente la fecha de realización en orden: año, mes y día.

V.1 A modo de contextualización

Previo al abordaje de los hallazgos encontrados en el trabajo de investigación, ha resultado pertinente poder retomar algunas de las leyes que rigen la ES en nuestro país con el fin de poder hacer un contraste entre los postulados que refieren a la garantía del derecho a la educación y la realidad presente dentro del contexto estudiado. En este breve apartado se abordan la *Ley General de Educación (2019)*, *La Constitución Política para el Estado de Guanajuato (2019)* y la *Ley de inclusión para las personas con discapacidad en el Estado de Guanajuato (2020)*, haciendo un énfasis particular en los artículos vinculados con el tema de investigación.

Las diversas declaraciones en nuestro país y los argumentos contenidos en sus artículos apuntan al reconocimiento y garantía del derecho a la ES para las PcD, sin embargo, dentro de su aplicabilidad real se encuentran grandes dificultades para ejercer tal facultad, de inicio, por la falta de accesibilidad universal en los espacios formativos universitarios, así como las BAP que se construyen desde las prácticas de enseñanza en el aula.

Pese a que en estas leyes se percibe un esfuerzo gubernamental por buscar que la educación sea inclusiva en todos sus tipos, la realidad manifestada por los actores

consultados no corresponde con tales planteamientos, razón por la que podría afirmarse que las condiciones de desarrollo en las que se encuentran sumergidas las PcD resultan sumamente excluyentes, sobre todo cuando se trata de oportunidades de profesionalización en la ES.

Constitución Política para el Estado de Guanajuato

Artículo 3. “Todo individuo tiene derecho a recibir educación” (Constitución Política para el Estado de Guanajuato, 2019, p.4).

Dentro de la Constitución Política para el Estado de Guanajuato de forma particular, se reitera el derecho a la educación contenido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, dentro de tal planteamiento no se describen medidas discriminatorias en razón de ningún tipo de discapacidad, por lo que desde esta primer garantía, debería asumirse la necesidad de que cada institución de ES se encuentre preparada con los recursos indispensables para el desarrollo del estudiante en las condiciones de igual de oportunidades y de la no discriminación, respondiendo a las características de una educación inclusiva en todo sentido y que, de manera implícita conlleva la actualización constante de los docentes para la mejora de la práctica educativa.

Ley General de Educación

Dentro de esta Ley, se identifican los siguientes planteamientos que se encuentran vinculados de forma específica con la garantía del derecho a la educación en términos de obligatoriedad para las PcD resultando identificados los artículos que a continuación se enuncian:

Artículo 35. “La educación que se imparta en el Sistema Educativo Nacional se organizará en tipos, niveles, modalidades y opciones educativas” (Ley General de Educación, 2019, p.16), además de tal organización, se asume también el cumplimiento de la inclusión y las condiciones de equidad a fin de garantizar tal derecho poniendo un énfasis particular en la educación especial.

Artículo 47.

La educación superior, como parte del Sistema Educativo Nacional y último esquema de la prestación de los servicios educativos para la cobertura universal

prevista en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es el servicio que se imparte en sus distintos niveles, después del tipo medio superior. (p. 19)

Dentro del desarrollo de este artículo es importante rescatar que se describe la necesidad de que la educación sea inclusiva partiendo de las medidas pertinentes para el ingreso, permanencia y egreso en las instituciones de ES.

Artículo 63.

El Estado proporcionará a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender y desarrollar habilidades para la vida que favorezcan su inclusión laboral, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y en la sociedad. (p.23)

La inclusión laboral de las PcD, está fuertemente vinculada a medida de las oportunidades de acceso que se tienen desde el sistema educativo, es por ello que la garantía de artículos como el presente, cobran una mayor importancia.

Artículo 64. “En la aplicación de esta Ley, se garantizará el derecho a la educación a los educandos con condiciones especiales o que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación” (p.23).

Además de la garantía del derecho a la educación que se contiene en el artículo se asume la responsabilidad del aseguramiento por parte de las autoridades educativas de ofrecer a estos estudiantes: formatos accesibles para el aprendizaje, establecer los diagnósticos oportunos para eliminar las posibles BAP a las que se enfrentan en su proceso formativo, la búsqueda de las mayores posibilidades de desarrollo de autonomía para la inclusión en la vida social, la promoción de prácticas incluyentes por parte de todos los actores que intervienen en la formación y de manera particular, “Garantizar la formación de todo el personal docente para que, en el ámbito de sus competencias, contribuyan a identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, y preste los apoyos que los educandos requieran” (p.64)

Artículo 65. “Para garantizar la educación inclusiva, las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, ofrecerán las medidas pertinentes [...]” (p.23). El uso de medios y formatos accesibles para la enseñanza y la necesidad de realizar ajustes

razonables se explicita dentro de este artículo, manifestación que más adelante se verá reflejada en las demandas y ausencias que identifican docentes y estudiantes en el proceso formativo. Cabe resaltar que, aunque este artículo se encuentra mayormente enfocado en la discapacidad auditiva y ceguera, el aseguramiento de la educación en “[...] los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados [...]” (p.23) también resulta de aplicabilidad para la DI.

Artículo 83. “La formación para el trabajo deberá estar enfocada en la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que permitan a la persona desempeñar una actividad productiva, mediante alguna ocupación o algún oficio calificado” (p.29). Además, dentro de este artículo, se especifica la necesidad de que el cumplimiento de este planteamiento preste especial atención a las personas con discapacidad de manera que se tengan mayores oportunidades para su inclusión en el ámbito laboral.

Artículo 96. “Las personas egresadas de las instituciones formadoras de docencia contarán con el conocimiento de diversos enfoques pedagógicos y didácticos que les permita atender las necesidades de aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (p.34). Desde los planes y programas de estudio para quienes se forman como profesores, según este artículo, las competencias necesarias para la enseñanza deben ser promovidas y además especializadas para todo tipo de discapacidad. Resulta importante hacer un énfasis en la necesidad de retomar esta disposición en el desempeño del profesorado dentro de la UG, pues, ante la ausencia de una formación básica en la docencia, competencias como las antes mencionadas, pocas veces están garantizadas lo que exige la actualización constante en el tema de inclusión.

Ley de inclusión para las personas con discapacidad en el Estado de Guanajuato

Artículo 3. Dentro de este artículo se enuncian los principios rectores de la formulación de políticas públicas y la inclusión de PCD, de los cuales se destacan los siguientes, entendiendo que estos son fundamentales para el cumplimiento de la educación inclusiva pues ofrecen a la persona un rol activo y de participación auténtica:

- I. La igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y los demás sectores de la población;

II. La equidad;

III. La accesibilidad;

IV. La no discriminación, así como el respeto por las diferencias como parte de la diversidad y de la condición humana;

V. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad (p.2).

Artículo 4. Este artículo reafirma el derecho a la educación, apostando además por el desarrollo integral de las PcD desde condiciones de *no restricción, no discriminación*, el respeto a la *integridad mental* (p.3), aspectos que no se visualizan asegurados en los casos incluidos dentro del estudio y desde las manifestaciones de violencia a las que se enfrentan en el proceso formativo como producto de las prácticas y actitudes promovidas por algunos docentes.

Artículo 28. Dentro de este artículo se explicitan específicamente las estrategias necesarias en materia educativa para las PcD. Las fracciones fuertemente vinculadas con el trabajo de investigación desarrollan aspectos tales como el desarrollo de habilidades y capacidades que permitan la inclusión autónoma en la vida en sociedad, así como en el ámbito productivo, por otro lado, se asume que los estudiantes en tal condición tienen el derecho de desenvolverse en espacios escolarizados y comunes con el resto de los estudiantes sin discapacidad.

En cuanto a lo que respecta a la labor docente, es importante destacar que “las instituciones formadoras deben garantizar que en los cursos de actualización, capacitación y formación se consideren las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad en los diferentes niveles y tipos de educación [...]” (p.13), por su parte, deben proveerse también estrategias de aprendizaje oportunas, los apoyos suficientes para la inclusión y acceso de los estudiantes con discapacidad, tarea que también involucra a la UG como institución formadora.

Para concluir con el apartado contextual sobre las políticas más significativas para el abordaje, es necesario reflexionar que, de manera histórica se han emitido una serie de recomendaciones, e incluso planteamientos y disposiciones en términos de obligatoriedad, que exigen también el desarrollo de competencias y el compromiso institucional de las universidades para la inclusión de PcD en la ES, por lo que podríamos

hablar de que no es un tema nuevo sino emergente promovido por diversos fenómenos y o bien, manifestaciones sociales que cada vez exigen con mayor fuerza el reconocimiento de los derechos humanos fundamentales.

La real problemática pues, no se encuentra en la ausencia de disposiciones legales en torno al tema la inclusión de PcD en la educación, sino a la falta de real compromiso de las instituciones educativas que deja entre ver que existe una brecha muy grande en cuanto a lo que se expresa sobre la inclusión y lo que realmente se ocurre en las universidades para promover los derechos de este grupo vulnerable.

V.2 Los estudiantes con DI en la UG

La inclusión educativa en la UG actualmente es una tema emergente pero todavía con un panorama lejano a convertirse en una realidad asumida por toda la institución, afirmación que se realiza a partir de los resultados obtenidos en la investigación, pues aunque se han construido los primeros cimientos con el *Programa de Inclusión Social*, dirigido tanto a las Escuelas de Nivel Medio Superior (ENMS), así como al Nivel Superior en la UG, en beneficio de quienes viven con una discapacidad de cualquier tipo, se sigue considerando como un fenómeno que requiere de un apoyo diferenciado y aislado, independiente de todos los factores y actores que influyen en el éxito académico de los estudiantes. Valdría la pena entonces, comenzar el abordaje con las manifestaciones estudiantiles en torno a este aspecto.

Tal como se ha considerado desde el inicio del estudio, son dos las realidades que viven los sujetos, comenzando por el total desconocimiento en uno de los casos (David, E-E2-210611) del propio *Programa de Inclusión Social de la Universidad de Guanajuato*, que aún con los logros que ha alcanzado desde su implementación a inicios del año 2020, deja ver que no existe una difusión lo suficientemente amplia para llegar a todos los estudiantes con alguna discapacidad y que sean ellos mismos quienes puedan identificar si el programa les resulta útil y conocer además, qué apoyos en particular se les ofrecen.

La situación de David se caracteriza por la falta de seguimiento en su proceso formativo aún y cuando las necesidades se hacen manifiestas, lo que permite que éstas sean detectadas por los actores educativos de su contexto, que sin dificultad podrían ser

un medio importante para encaminar al alumno a ese tipo de seguimientos puntuales. A pesar de que toda la comunidad docente, en este caso, tiene información sobre las particularidades del caso, no existe un interés genuino salvo algunas excepciones por facilitar la trayectoria académica del estudiante, en ocasiones, ésta incluso ha sido entorpecida por profesores sin motivo aparente, por lo que tampoco se puede esperar que se tenga alguna consideración en buscar las alternativas para aminorar las dificultades que se presentan.

Por otro lado, en el caso favorecido con este programa; Gaby manifiesta la relevancia que ha tenido en su vida académica para eliminar sus miedos sobre las complicaciones que se presentan en el proceso formativo, sin embargo, desde su percepción existen todavía áreas de oportunidad como el acercamiento directo con los estudiantes debido a que quienes los apoyan son los mismos pares; alumnos que también tienen actividades escolares que atender y otras tareas de su formación integral.

En ocasiones la comunicación se complica y, por tanto, las intenciones del Programa quedan inconclusas, además, si a eso se agrega el desconocimiento sobre la totalidad de actividades de apoyo que se ofrecen, la funcionalidad real termina por no aprovecharse por completo. Si bien el apoyo es valorado por los estudiantes con discapacidad, es importante considerar que, al ser pares, no siempre pueden prestar la atención que requieren por tener algunas otras ocupaciones propias lo que posiblemente podría significarles una carga si a esto se le suma un contexto de confinamiento social.

El conocimiento del tutor sobre sus alumnos y el reconocimiento de las dificultades que enfrentan en ambos casos, ha sido la vía a partir de la cual se ha manifestado una preocupación importante y la iniciativa para establecer vínculos o redes de apoyo con aquellos docentes del semestre actual para encontrar alternativas de formación. Particularmente en el caso de Gaby, se ha presentado la oportunidad de incluirla en espacios como el Programa de Inclusión Social. Desde este panorama, se hace evidente la necesidad de cumplir con la tarea que tiene este actor educativo, pues en pocos casos se conoce a los estudiantes que son sus tutorados sobre todo en un contexto de distanciamiento social.

Desde esta perspectiva, resulta relevante pensar en mecanismos de difusión oportunos para poder llegar a toda la comunidad académica y eliminar brechas como la que existe entre los dos casos de estudio, pues de esta manera, tanto los docentes, tutores o quien tenga un interés genuino por encaminar a los estudiantes a este Programa, no se verán en la necesidad de ser el primer medio para el reconocimiento de su discapacidad o bien de las barreras de aprendizaje si es que los estudiantes no lo han hecho por su cuenta, pues de otra manera, la buena intención de apoyar puede verse como una “etiqueta”.

En este sentido, el estudio de Valero (2011) sobre las competencias docentes y formación de personas con DI, identifica y reitera el planteamiento anterior acerca de la necesidad de buscar la real inclusión desde un enfoque holístico y no segregador, en el que las diferencias no sean motivo de una clasificación sino una oportunidad de potencializar capacidades y habilidades.

Es importante pensar en los estudiantes como el primer medio a través del cual se manifiestan las necesidades y apoyos extraordinarios en la formación académica de forma idónea, son ellos mismos quienes conocen la realidad en la que se encuentran inmersos, de ahí la importancia de mantener una relación cercana y de confianza. En ambos casos, los alumnos tienen un diagnóstico, una comprensión clara de las características de su discapacidad desde la cuestión médica, emocional y educativa, la cual explican de forma concreta en términos especializados y reconocen las complicaciones que ello les significa, por su parte los docentes han sido informados también, ésta es una de las posibles ventajas en ambos casos. Gaby describe su situación actual en relación a la discapacidad:

Tuve que dejar el medicamento que me habían dado de los neurotransmisores y tuve que acostumbrarme a estar sin el medicamento que era el que me ayudaba con la ansiedad, el estrés y ese tipo de cosas. Nada más ahorita tienen que estarme con chequeos de resonancias magnéticas o estudios hormonales de sangre y ese tipo de cosas. (E-E1-210524)

El reconocimiento de la discapacidad y de sus implicaciones no es un factor que haya influido en la formación adecuada de los casos analizados sino toda una serie de factores ajenos a su persona, comenzando por la omisión de la mayor parte de los actores educativos por hacer cumplir el derecho a la educación con todo lo que ello implica tal y

como se expresa en la CDPD como son las condiciones justas, igualitarias, de no discriminación y de acceso adecuadas, sólo por mencionar algunas. (CONAPRED, 2007). Dichos planteamientos son en sí mismos, desde la perspectiva de la investigación, una redundancia al artículo 24, pues la educación por sí sola lleva implícitas tales condiciones inclusivas y bajo ninguna circunstancia deberían ser ignoradas.

Retomando lo ya mencionado anteriormente, es conveniente reconocer la función de tutoría como relevante para la formación de Gaby y David, pues desde esta se ha intentado encaminar al colectivo docente a interesarse en desarrollar procesos de enseñanza centrados en sus necesidades, sin embargo, no todos manifiestan un interés, y, dado que en los maestros manifestados como inclusivos, uno de los valores más sobresalientes es la empatía, podríamos referir en el resto de los casos la ausencia de la misma.

Además del interés del tutor por identificar las necesidades reales del estudiante y por ofrecer un apoyo importante, son ellos mismos han servido como una guía para su proceso formativo, pues en ambos casos se refleja un conocimiento amplio y especializado sobre su discapacidad, que además ha sido externado. Gracias a estos dos factores algunas de las complicaciones más significativas se han aminorado. Aunque las dificultades propias de la discapacidad, se conocen y se manifiestan por los propios estudiantes como significativas, estas se acrecientan o disminuyen en relación con barreras propias del contexto educativo y de la práctica docente como a continuación se observará.

V.3 ¿Es la DI en sí misma una barrera para el aprendizaje?

La DI, así como cada una de las otras existentes, se asumen en esta investigación como una barrera que es producto de la construcción y aceptación social antes que un problema individual tal como se asume en el Modelo social de la discapacidad (Asís, 2013) referencia a partir de la cual se reitera como un hecho que sucede también en el ámbito educativo debido a las experiencias recuperadas por los estudiantes, en las que los problemas que enfrentan en el nivel superior están vinculados con una serie de factores externos que determinan su trayectoria y participación, en el mejor de los casos

manifestada únicamente en rezago educativo como producto de una exigencia de “normalización” del estudiante en relación con parámetros institucionales.

La aceptación de modelos médico-rehabilitadores exigen al estudiante “normalizarse” para poder ser incluido en la institución educativa, “[...] es preciso señalar que la mirada pedagógica no puede reducirse a la preocupación por la accesibilidad, ya que involucra problematizar los procesos de enseñanza y aprendizaje [...]” (Cobeñas, 2021, p.157). Desde esta perspectiva, es importante considerar que las personas con discapacidad en el contexto universitario, son una oportunidad para visibilizar aquellas prácticas excluyentes para ellos, pero también para los demás, en ese sentido, se presentan las principales barreras que dificultan la plena participación de los estudiantes consultados.

Las barreras a las que han referido los estudiantes, se reiteran con las propuestas por Covarrubias (2019), estas son de tipo políticas, culturales, didácticas, actitudinales, metodológicas, organizativas, ideológicas y curriculares, la mayor parte, en este caso, han sido atribuidas a la labor docente como producto de procesos de enseñanza aprendizaje poco diversos, actitudes discriminatorias o de omisión, metodologías poco adecuadas y la subestimación de las capacidades de aprendizaje y por tanto, de desarrollo profesional.

La primera de las barreras para el aprendizaje identificada por los estudiantes es el desconocimiento de las implicaciones de la discapacidad por parte de los docentes. El tipo de DI es diverso, no todos los casos son iguales, en algunos, puede ocurrir que la capacidad académica sea sobresaliente como lo es el caso de Gaby, quien debido al interés y vínculos familiares que ha tenido en el campo de la medicina, se ha involucrado en cuestiones prácticas desde una edad muy temprana. Lamentablemente, pocas veces son analizadas estas situaciones, lo que provoca un obstáculo importante, pues al tener un conocimiento avanzado, los estudiantes se aburren y distraen en las clases porque estas dejan de parecer interesantes y se interpreta por los profesores como una incapacidad intelectual y tal como se asume desde Valero (2011) se atribuye a los estudiantes una limitación para ser educados.

Cabe mencionar que, en el caso de Gaby, la discapacidad ha aparecido como consecuencia de una serie de problemas de salud, que, para ser atendidos, han

requerido que se suspendan medicamentos que ayudaban a regular las funciones neuronales, provocando algunos problemas en el desarrollo académico pero que no necesariamente le han imposibilitado.

En algunos casos el reconocimiento de estas capacidades superiores a las de la edad promedio son identificadas por otros actores externos al ámbito educativo, pues al manifestar una desatención por las clases, los docentes las interpretan como rezago, falta de competencia o déficit. La capacidad de los estudiantes es cuestionada la mayoría de las veces sin analizar los diversos factores que influyen en el progreso académico lo cual resulta realmente preocupante. En este sentido, una preparación pertinente permite a los docentes pensar en prácticas apropiadas a las demandas de los estudiantes pues de este modo, como se comparte con Laborde, Álvarez y Pérez (2021), la inclusión en el aula no se reduce a pensar en adaptaciones de menor grado o dificultad para los estudiantes con discapacidad.

En algunos casos se tienen apoyos especializados de manera externa para contribuir al desarrollo académico integral, sin embargo, la ayuda profesional tanto médica como educativa, puede convertirse en un problema para los estudiantes cuando los docentes tienen un desconocimiento de la misma, pues ante el ausentismo de los alumnos a las clases, se interpreta como falta de interés, lo que deriva en el rezago educativo que en ocasiones puede limitar la oportunidad de terminar en tiempo y forma su carrera universitaria, irrumpiendo en la garantía de derechos, específicamente en aquellos relacionados con la igualdad de oportunidades y la no discriminación en la educación (CONAPRED, 2007). Gaby relata cómo se ha complicado su desempeño:

Tuve que estar saliendo con neurólogos [psicólogos clínicos, psicólogos educativos], tuve que salir, por ejemplo, a Guadalajara, por lo mismo de que tenían que estarme haciendo estudios y fue cuando pues me había atrasado. Como que apenas cuando estaba empezando a regularme con las clases fue cuando ocurrió esto que tuve que estarme ausentando y fue cuando pues ya tuve algunas complicaciones con algunas materias, muchas sí logré sacarlas adelante a fin de semestre y fueron nada más como tres materias en las que no pude recuperarme bien. (E-E1-210524)

Otra de las barreras importantes para el logro de los aprendizajes está relacionada con la falta de diversificación en las estrategias de enseñanza para que todos los estudiantes logren aprender, cabe mencionar que esta ha sido la más reiterada a lo largo de las entrevistas. Desde la perspectiva del estudio y en concordancia con la

investigación de Mas y Olmos (2012) sobre la perspectiva de competencias docentes, un proceso verdaderamente inclusivo, debe privilegiar la real participación de todos sin importar la condición en que se encuentren. Desde este planteamiento, una práctica centrada en las necesidades de los alumnos es indispensable.

En ambos casos, se privilegian estrategias homogéneas sin importar las demandas particulares aunque estas se hagan evidentes, y esto, con o sin discapacidad constituye un grave problema, pues por la particularidad de los estudiantes con DI, se provoca la falta de atención e interés por las clases, además, si se remite a la CDPD y se analiza detalladamente todo lo que de ello deriva, se estaría limitando el goce de derechos en cuanto al acceso al conocimiento en igualdad de oportunidades que se especifica en el artículo 21 de su protocolo facultativo (CONAPRED, 2017) y que implica pensar en la eliminación de las barreras que limitan la oportunidad de aprendizaje y que ponen en desventaja a las personas de este grupo vulnerable.

La ausencia de atención puede ser producto de la falta de comprensión, de la ausencia de interactividad, de la no consideración del nivel de desarrollo de los estudiantes, entre muchos otros aspectos que se dejan pasar por alto. Los estudiantes con DI requieren en mayor grado clases prácticas que apoyen a la teoría, no necesariamente fáciles, sino concretas. El manejo de las sesiones no logra atraer la atención, sobre todo en la modalidad virtual lo que lleva a que ellos mismos sean quienes busquen estrategias adecuadas para subsanar las necesidades o vacíos que quedan durante las clases.

El uso de estrategias descontextualizadas no sólo tiene repercusiones en aquellos con alguna discapacidad. Las clases tradicionalistas donde la cátedra es el eje medular, no son bien aceptadas por los estudiantes consultados en el estudio, incluso se podría tomar el riesgo para hacerlo extensivo a todos en general. Desde la percepción de Perrenoud (2007) y como se reitera en el estudio, un estudiante no aprende escuchando lecciones, sino que se hace necesaria la capacidad de “elaborar situaciones didácticas óptimas” (p.18). Este intento por influir en el aprendizaje, en ocasiones confunde, aburre, da la sensación de que los docentes sólo intentan cumplir con el tiempo determinado de la sesión, pero no de un interés genuino de que se logre el aprendizaje. Como se

confirma desde los resultados, son pocos los docentes que tienen un sentido de paciencia, de empatía y que no demuestran emociones negativas ante las dificultades para aprender.

El esfuerzo por atender las clases se manifiesta en ambos casos, pero la dificultad común para la concentración, hace que se requieran estrategias efectivas para que se mantenga la atención en una misma actividad. La falta de adecuación, a pesar de que estos cuentan con habilidades sobresalientes como la memoria, capacidad para relacionar o conectar una diversidad de temas, comprender y emplear lenguajes técnicos propios de su formación, aprender efectivamente de forma práctica, esquematizar, dibujar etc., si no se ejercitan dentro de las clases, estas quedan invalidadas.

Los estudiantes identifican en su persona cualidades importantes que les han ayudado a superar los retos o barreras para el aprendizaje establecidas en sus clases como la falta de comprensión. Gracias a dichas complicaciones aparece la capacidad de desarrollar habilidades importantes y la empatía suficiente para apoyar incluso a quienes tienen una dificultad similar.

En síntesis, si existe una dificultad para la comprensión, esta no debe atribuirse a ignorancia, sino más bien, a la complejidad y la manera en que se enseña, debe comprenderse además, que un aprendizaje requiere entenderse en cada una de las partes que le componen de forma clara y en un lenguaje propio de la persona a la que se enseña lo que en contraste con Perrenoud (2007), equivaldría a la competencia docente de *Organizar y animar el situaciones de aprendizaje* en las que el docente debe asumir que el aprendizaje no es algo que ocurra al azar, sino que es construido desde la realidad del estudiante, sus formas de comprensión y las competencias de las que se dispone.

Un lenguaje concreto es indispensable incluso para los estudiantes que no presentan una discapacidad; esto se convierte en un problema si no se tiene la claridad suficiente como para que el alumno pueda procesar la información y el conocimiento. Si un estudiante no aprende, debe analizarse detenidamente el proceso para encontrar el problema, no todo el tiempo se trata de falta de compromiso como se cree comúnmente

cuando éste se encuentra rezagado, pueden ser los medios, procesos, herramientas, el lenguaje, los que no funcionan.

Cursar un nivel universitario normalmente surge de iniciativa propia por lo que es poco recurrente que un estudiante que continúa asistiendo a clases, entregando trabajos, presentando exámenes, tenga un desinterés o falta de compromiso en la carrera. Asumir sin estudiar todas las razones posibles, es un error común. Expresa David: *“dicen: es que él no quiere, o no tiene el compromiso con la carrera. Entonces muchas veces, como que es más fácil echarle la culpa al ignorante, al burro, [...] que a ellos que no son buenos explicando”* (E-E2-210611).

Otro de los retos importantes está relacionado con el respeto por el ritmo para la comprensión de temas, pues se espera que sigan el mismo proceso que el resto de los compañeros, al no poder participar en clases, se asume que el estudiante no puso atención y por lo tanto no hay posibilidad alguna para volver a retomar el tema para que pueda quedar comprendido, lo que causa un estrés importante. Explicar a un estudiante cuantas veces sea necesario es indispensable, en palabras de los estudiantes, un tema debe ser expresado desde todas las formas posibles para que se comprenda sin tener miedo a la represalia.

Si se analiza este punto, el respeto por la individualidad y singularidad de las personas, no sólo es aplicable a la realidad de los estudiantes con discapacidad sino de todos en general. La figura de autoridad está presente en el salón de clases con la mayoría de los docentes, es casi imposible establecer relaciones de confianza para que los alumnos puedan expresar sus dudas, necesidades, problemáticas, dificultades, etcétera, sin tener temor a tener alguna repercusión. Un buen ambiente de aprendizaje y espacios emocionalmente seguros son indispensables en el proceso formativo.

Los docentes deben ser conscientes de los intereses de sus estudiantes, de su edad, de sus capacidades, -lo que Miras (1991) y Zabala (2000) reconocen como “enseñanza adaptativa”- que implica tomar en cuenta el progreso del alumno en todo momento en relación a las posibilidades de vías de aprendizaje. Además, se suma a ello la necesidad de desprenderse de la idea de que un nivel de preparación es un motivo para juzgar a los estudiantes con respecto a sus dificultades de aprendizaje. Los estudiantes están en un proceso de formación, no llegan a las aulas con el conocimiento listo para repetir, comprender o explicar. Este aspecto se fundamenta desde la competencia propuesta por

Perrenoud (2007): “*Gestionar la progresión de los aprendizajes*” a partir de la cual se asume que el proceso debe apuntar a la superación de obstáculos y a su vez, propiciar desafíos de tipo intelectual. Al respecto David expresa:

Los profesores ya llevan literalmente varios años con el mismo libro y ya se lo saben de memoria y para ellos es muy fácil entenderlo, aparte de que tienen un nivel Doctorado en muchos casos, entonces para ellos es muy cómodo solo ponernos a leer porque ellos ya lo saben y aparte juzgarnos por qué no lo sabemos o porque no le entendimos a la primera como ellos que ya llevan años repitiéndolo. (E-E2-210611)

En este sentido, el no innovar es también una barrera significativa. La actualización es necesaria para todo profesional de la educación, siempre existe algo nuevo que aprender porque el conocimiento nunca está terminado. Para lograr la inclusión educativa, la formación continua debe ser un proceso permanente. En coincidencia con Fernández (2013), una práctica inclusiva requiere de conocimientos y de una formación lo suficientemente sólida para lograr el éxito académico de todos, mediante la aplicación de “[...] métodos, técnicas y estrategias variadas” (p.96). Los estudiantes requieren de materiales y metodologías actualizados y cercanos a su realidad.

Relacionado con las BAP anteriores, se manifiesta también la actitud docente de subestimar la capacidad de quienes tienen una DI, sobre todo cuando se trata de unidades de aprendizaje de las llamadas “ciencias duras” como ocurre con Gaby, pues los docentes privilegian los procedimientos establecidos para lograr un resultado, sin embargo, los estudiantes pueden desarrollar otro tipo de razonamiento para resolver los problemas que se les presentan. Al no comprender algunas cuestiones que requieren procedimientos concretos, los estudiantes se sienten invalidados, aunque tengan resultados acertados y con un desarrollo justificado. Si no es de una forma establecida y aceptada por los docentes, es incorrecto.

Posiblemente sean este tipo de dificultades o bien diferencias en el aprendizaje uno de los principales argumentos que apoya a justificar a los docentes respecto a la incapacidad de los estudiantes con DI de tener un avance importante en las unidades de aprendizaje de las ciencias duras de manera exitosa y deja claro que, en la mayoría de los casos, conforme los estudiantes avanzan de nivel educativo, es más complicado encontrar docentes preocupados por buscar estrategias para que todos los estudiantes aprendan.

Otro de los comunes manifestados por los estudiantes es la dificultad para poder socializar con sus compañeros, aunque en el nivel superior mejora, sigue siendo un problema importante que deriva en un obstáculo para desarrollar un sentido de pertenencia en el grupo. Resulta necesario buscar que, dentro de las clases, se apoye esta necesidad manifestada con estrategias que involucren el trabajo conjunto y no de manera aislada, sobre todo de aquellos con mayor dificultad para establecer relaciones efectivas, pues esto posteriormente al egresar, será una habilidad indispensable en su ejercicio profesional, pero, sobre todo, determinará la formación de su propia identidad.

Por otro lado, la interacción docentes-estudiantes también se vio afectada en gran medida por la pandemia por COVID-19. La interacción con cada persona es poca, por lo que también constituye otra de las barreras sociales importantes para el aprendizaje y aprovechamiento académico. Si es limitada la interacción, el docente no se entera si el estudiante aprende o no, el único indicador de desempeño son las evaluaciones que no consideran otros aspectos de desarrollo importantes.

El trabajo conjunto por parte de toda la comunidad educativa y personas cercanas influye positivamente para reducir las dificultades por las que atraviesa un estudiante, sobre todo aquellas que están relacionadas con la socialización. No es sólo responsabilidad docente promover espacios de participación, sino de cada uno de los actores educativos. Bolívar (2013), reconoce y fundamenta que el compromiso institucional es la base para el progreso pues determina el logro de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En concordancia con la perspectiva de Laborde, Álvarez y Pérez (2021) y Reza (2019) acerca de la actitud docente ante la diversidad como un determinante en la respuesta que se tiene hacia la inclusión, esta también está determinada por el trabajo conjunto con los profesionales del contexto educativo y los propios pares, en este sentido, no es tarea del estudiante ser aceptado e incluido, es la escuela quien debe trabajar por lograr el desarrollo integral, lo que, desde luego, exige un trabajo colaborativo y la determinación de objetivos comunes.

A esta dificultad de socialización, se agrega la dificultad para establecer vínculos de confianza con los docentes. Los estudiantes con DI tienen una tendencia mayor a

presentar problemas emocionales por las dificultades en la relación con sus profesores y la falta de apoyo para concluir con éxito cada una de sus materias donde no hay consideración o ajuste alguno, al contrario, en ocasiones, este proceso se entorpece aún más de manera intencional a tal grado que el docente puede generar miedo a partir de acciones o comentarios discriminatorios. David comenta: *“Nunca me los quise tomar enserio [los comentarios] porque me estresa mucho eso y no soy nada bueno manejando el estrés, como que corro el riesgo de convulsionarme” (E-E2-210611).*

Los estudiantes están conscientes de que se encuentran en una situación de desventaja con motivo de las dificultades que presentan, se sienten invalidados y poco apoyados por algunos docentes en particular con los que saben que no pueden contar, sobre todo porque se encuentra normalizada la discriminación hacia ellos. La violencia ya sea por desinterés en los casos particulares o por acciones concretas, está presente y también es percibido por otros alumnos, pero ante la imposibilidad de resolverse, tienden a resignarse.

Ante las diversas situaciones de discriminación o represión por parte de algunos profesores, los alumnos desarrollan incluso algunas formas de evadir a los docentes, como, por ejemplo, recurrir a otras sedes para recurrar UDAS (Unidades de Aprendizaje) como lo manifiesta David:

Por ejemplo, yo sabía que estaba en una segunda oportunidad y que si llegaba a una tercera voy a hacer lo que tenga que hacer, pero no voy a volverla a tomar con él así me tenga que ir a otra división o a otra sede. (E-E2210611)

Todos los factores, o bien, BAP mencionadas, resultan las más significativas que derivan en uno de los problemas más comunes, en ambos casos, el rezago educativo. Aunque para Gaby no se ha presentado la necesidad de recurrar materias, para David sí hay un retraso importante manifestado por el mismo, pues ha tenido materias en tercera oportunidad y repetido materias diferentes con un mismo docente sin consideración alguna.

Si bien, no se trata de un interés por asegurar que los estudiantes deban aprobar la materia sin ningún requisito específico y diferenciado de los demás -porque con esto se estaría coartando el derecho al aprendizaje-, pero sí de reconocer que el desinterés por comprender la realidad de los estudiantes y apoyar en el proceso académico para que este sea lo más ameno y llevadero posible es una forma de violencia. Como se refleja

en las manifestaciones, cada estudiante es responsable de solucionar sus conflictos para acreditar cada una de las materias, aunque los criterios de aprobación sean poco flexibles.

Es evidente que no siempre existe una conciencia sobre la práctica docente entendida como un elemento que también puede tener fallas, que tiene puntos de mejora. La responsabilidad, en casos donde la inclusión no existe, recae en el estudiante, es él quien tiene que resolver las necesidades presentes, incluso considerando evaluar la posibilidad de tomar clases en espacios diferentes a su programa académico.

Vale la pena mencionar que incluso los estudiantes abordan el tema de la inclusión desde espacios previos a las entrevistas, razón por la que se comprende que ellos mismos son conscientes de dicho elemento como indispensable en el proceso educativo, además, este se comprende como un elemento esencial no sólo para las PcD. En su propio contexto, refieren a la necesidad de herramientas pertinentes con un énfasis en quienes lo requieren en mayor medida, como, por ejemplo, compañeros con discapacidades sensoriales, por tanto, los propios alumnos, permeados por la propia condición educativa en que se encuentran tienen un sentido de empatía con sus pares, que, de igual manera, deben de adaptarse a las barreras establecidas por la comunidad educativa.

Ambos estudiantes se manifiestan como un apoyo y se asumen responsables de crear espacios inclusivos, desde el reconocimiento de alternativas como, por ejemplo, el uso de las distintas habilidades que tienen sus compañeros para apoyarse unos a otros, pero también se reconoce que lograr la inclusión dentro de su contexto es complicado si no se tiene una comunidad comprometida tal como ha ocurrido a lo largo de su formación.

Para concluir, es indispensable reafirmar que las manifestaciones apuntan a que las barreras que enfrentan los estudiantes con DI están relacionadas casi en su totalidad con prácticas descontextualizadas, estas se ven reflejadas en el rezago educativo; poco relevante si se consideran otras situaciones que han tenido que enfrentar, como, por ejemplo, la discriminación pública por parte de algunos de los docentes y compañeros.

Es evidente, que, sin un conocimiento al menos general de la DI, no se puede apoyar significativamente al estudiante, además, ante la ausencia de habilidades pedagógicas

mínimas para hacer las adecuaciones pertinentes, es común atribuir al alumno una limitación y desinterés en la carrera profesional que no es más que el reflejo de la dificultad para comprender los contenidos de clase, la poca interactividad, el uso de lenguajes poco concretos y la ausencia de actividades que apoyen el desarrollo de la teoría.

V.4 Caracterización del docente inclusivo

Para concluir con los hallazgos recuperados desde la experiencia de los estudiantes, a continuación, se abordan las características inclusivas detectadas en los docentes seleccionados, así como las demandas o ausencias que consideran esenciales para que un profesor pueda incluirse dentro de este perfil. Algunas de esas cualidades, son características que más adelante serán reafirmadas por los propios profesores en la manifestación de sus experiencias. Los maestros manifestados como inclusivos, son considerados como facilitadores en el proceso educativo, porque a pesar de que algunos han dejado de darles clases, la preocupación por el desarrollo y desempeño académico de su persona sigue presente, es decir, hay un seguimiento.

Como primer punto es necesario hacer referencia a los planteamientos de los estudiantes con respecto al rechazo de las etiquetas, segregación y clasificación como parámetro docente para identificar la capacidad con la que se cuenta, pues de ninguna manera resulta relevante para los objetivos que persigue la educación y en particular, su formación profesional. Es más importante identificar las formas de recepción del conocimiento, los medios para lograr el aprendizaje, así como las áreas de desarrollo individuales para generar espacios de aprendizaje y participación auténtica. Ambos estudiantes reconocen que todos tienen la misma posibilidad de aprender lo mismo, sólo que de distinta manera.

Los estudiantes manifiestan en consenso la idea de que un docente inclusivo genera formas diversas para asegurar que todos tengan a su alcance lo que mejor les funciona para aprender, para ello es indispensable la generación de una conciencia de la singularidad de cada individuo y las diferentes formas que tienen de adquirir el conocimiento, esto implica que el profesor esté enterado de las necesidades de cada uno, de esa manera, puede incluso generar espacios comunes para las personas con un

mismo estilo de aprendizaje de manera que el proceso resulte ameno. En este sentido Gaby expresa: *“creo que hay actividades en las que se podría distinguir cómo trabaja cada persona, no precisamente exámenes sino actividades de cómo procesa cada persona y los diferentes procesos que tiene cada una” (E-E1-210524).*

El docente inclusivo genera herramientas de aprendizaje, valora las diferencias individuales y muestra un respeto por las diversas formas de inteligencia y estilos de aprendizaje. Es importante resaltar que el término inteligencia se utiliza por los estudiantes para abordar el tema de la inclusión. En ninguno de los casos, la inteligencia se manifiesta como una cuestión cuantificable de algunos cuantos o propia de alguna rama del conocimiento en particular, sino como algo diverso y presente en cada persona. Al respecto, David menciona: *“por ejemplo ¿ves esto de que las diferencias de las diferentes inteligencias? por ejemplo, yo me identifico mucho con auditiva, entonces un profesor debería tener varias herramientas para tratar con todos estos alumnos” (E-E2-210611).*

La diversificación de formas de enseñanza es relevante pues ante las dificultades para aprender en clases por la distracción que comúnmente se produce en su proceso formativo por las particularidades de su persona, las actividades complementarias e interactivas fortalecen el aprendizaje y la comprensión de los temas de acuerdo a las necesidades, ritmos y modos de aprender, a la vez que contribuyen a la concentración. Gaby manifiesta:

Para que un maestro sea inclusivo creo que los trabajos o los temas a tratar deberían ser diversos en cuanto a la aplicación con la clase, o sea tendrían que ser, por ejemplo, actividades en las que la mayoría de los alumnos puedan participar y que todos puedan comprender en distinta forma (E-E1-210524).

Para poder implementar actividades de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, es indispensable el conocimiento de cada uno, o al menos tener una idea de cómo es que aprenden mejor. Aunque pareciera una tarea difícil, en el progreso de las sesiones de clase, tales particularidades pueden hacerse evidentes, aunque los estudiantes no las hayan manifestado de inicio. Las necesidades se van haciendo visibles en el proceso educativo y es a partir de ello que se puede trabajar en las áreas de oportunidad, pero sobre todo en las fortalezas de las que puede servirse cada estudiante para tener éxito en cada una de sus materias. Desde Miras (1991) y Zabala (2000) se hace necesaria una “enseñanza adaptativa” a las demandas educativas que

consiste en asumir a los educandos como los protagonistas y quienes determinan las pautas para todo proceso formativo.

El uso de material complementario en clase, es una de las herramientas utilizadas por los docentes manifestados como inclusivos que ayuda asegurar y/o reforzar el trabajo logrado en las sesiones de clases, por ejemplo, por medio de materiales como libros, fuentes adicionales, enlaces de consulta, cuestionarios sobre un mismo tema revisado en clase y actividades didácticas, sobre todo estas últimas son útiles en el nivel superior ya que los estudiantes aprenden mejor mientras “hacen” que cuando sólo escuchan al docente. Gaby comenta *“Entonces si no aprendemos en una actividad, lo aprendemos en otra” (E-E1-210524)*.

El proceso educativo debe ir acompañado de la conciencia de que los estudiantes se encuentran todavía en un proceso de construcción del aprendizaje, en este sentido, ellos valoran que los docentes den la oportunidad a la participación sin temor a ser reprendidos o a que su respuesta sea invalidada por ser incorrecta. Los profesores inclusivos comprenden que equivocarse también es una oportunidad para crecer.

Asociado a considerar las distintas formas de aprendizaje, se suma el uso de lenguajes adecuados por parte de los profesores inclusivos, que necesariamente deben ser concretos para que los estudiantes logren la comprensión. En el caso de los profesores que así lo implementan, estos consideran la etapa o edad en la que se encuentran, sus intereses y el nivel de complejidad que cada estudiante puede dominar. Aunque la DI esté asociada con la idea de que se tiene una dificultad en el desarrollo del lenguaje, no es un aspecto que se pueda generalizar, pues algunos requieren que sea más técnico y con la formalidad necesaria de acuerdo a su formación profesional pero siempre cuidando que este sea preciso. En este sentido Gaby menciona:

A veces puede ser que con un tema le dan muchas vueltas y es cuando ya me confundo bastante de que traten de hacer los temas cotidianos que es como la mayoría de los estudiantes aprende, pero yo no, yo necesito que se den clases con un lenguaje un poquito más técnico y un poquito más formal que es de la forma en que puedo memorizarla y aprenderla porque si no se me dificulta bastante. (E-E1210524)

Es indispensable respetar el derecho por el aprendizaje considerando todas sus implicaciones (CONAPRED, 2007), principalmente, promoviendo la adquisición de todos aquellos conocimientos necesarios para el desarrollo profesional de los estudiantes,

pues ante los diversos contextos a los que posiblemente se van a enfrentar, es necesario asegurar la preparación de calidad y, sobre todo, lograr que los saberes les sean útiles y significativos.

Otra de las cualidades inclusivas de los docentes es la innovación de la práctica educativa. La tarea de reinventarse es indispensable; el material que era útil hace diez años, si bien puede servir a los estudiantes, requiere de una actualización, de nuevos aportes, de explicar nuevos fenómenos, de adaptación, de reconstrucción desde un enfoque inclusivo, sobre todo para aquellos estudiantes con discapacidad.

En este sentido, los propios alumnos resultan una fuente importante de información acerca de sus propias necesidades, e incluso en la contribución a la construcción de nuevos materiales a partir de los conocimientos propios a su formación profesional que pueden servir a todos y, además, que los propios estudiantes se muestran abiertos a construir redes de apoyo con los docentes. Menciona David:

[...] por qué no le pides a los alumnos que te ayuden a actualizar el contenido que a ti te da confianza enseñar para otros alumnos, ¿cómo decirlo?, para alumnos con diferentes capacidades. Por ejemplo, en la generación había una chica que sabía hablar con lengua de señas, entonces se puede utilizar esas herramientas que ya tienen los alumnos para adaptar el conocimiento que tenemos de la carrera para ser más inclusivos, eso llamaría muchísimo la atención. (E-E2-210611)

Además de la diversificación de las formas de enseñanza, el uso de lenguajes adecuados a la edad de los estudiantes y contenidos contextualizados, existe un interés genuino evidente por lograr la comprensión de los temas abordados en clase, teniendo en cuenta los intereses que tiene cada persona. Los docentes no son considerados como una figura de autoridad, incluso en algunos casos, es una relación de pares en la que el conocimiento se construye en conjunto y de forma cercana. Se tiene una conciencia sobre la necesidad de compartir los saberes. Si estos no se transmiten, no son útiles para nadie. David expresa: “*varios compañeros y yo lo consideramos [al maestro] una escuela andante*” (E-E2-210611).

Aunque las características mencionadas anteriormente se encuentran presentes en los docentes que han sido ubicado dentro de un perfil inclusivo, existen demandas estudiantiles que sería importante recuperar como un área de oportunidad para que las prácticas formativas se siga fortaleciendo, desde la consideración de las particularidades personales para generar lo que Bucio (2011) reconoce como desarrollo igualitario que

como ya se ha reiterado, se consigue a través de acciones afirmativas. Las ausencias que identifican en los docentes se resumen en los siguientes puntos:

- *Revisar o evaluar el comportamiento de los docentes de manera regular es importante.* En ocasiones, de manera institucional, se desconoce cómo es que estos imparten sus clases y de cuales medios se sirven, incluso qué tipo de actitudes les caracterizan. Esto podría comprometerles a esforzarse más en la pertinencia de sus sesiones.
- *La mayoría de los docentes no se encuentran abiertos a la escucha.* Según los estudiantes, varios de los problemas que obstaculizan la inclusión educativa son simples o fáciles de solucionar, pero los profesores no se muestran abiertos y ello limita el cambio y, por tanto, genera la resignación ante una realidad que no es posible cuestionar. Los profesores no inclusivos muestran una negativa a la realimentación de su práctica por parte de sus alumnos.
- *Los ejemplos cotidianos son buenos, pero no existe aplicabilidad con su preparación.* La necesidad de conocimiento útil y significativo es una demanda estudiantil. A pesar de usar ejemplos comunes en la vida diaria, no hacen sentido con la verdadera aplicación que tienen, por ello se complica la comprensión.
- *Diversificación de las formas de enseñanza de acuerdo a las necesidades individuales.* Los estudiantes demandan la diversificación de técnicas para aprender de manera fácil y de acuerdo a las capacidades individuales, si bien, algunos requieren de la simplificación de los temas, otros tienen necesidades de enseñanza más avanzadas y al no lograr encontrar interés parecerá que existe un retraso académico, de ahí la importancia del conocimiento de cada uno de los estudiantes de manera cercana.
- *Un puntaje bajo no debe considerarse como único indicador de desempeño.* Malos puntajes en las evaluaciones, no necesariamente se encuentran relacionados a un bajo rendimiento sino a distintas condiciones que no se prevén en relación con

las necesidades de cada alumno y los avances según sus capacidades y ritmos para lograr el aprendizaje. Comúnmente la evaluación está constituida desde estándares no inclusivos sino “[...] valores que reflejan la experiencia de grupos privilegiados que los diseñan e implementan...” (Luzuriaga, 2020, p.114). En muchos casos, se fijan parámetros de “normalidad” que no existen en un alumnado tan heterogéneo.

Desde el estudio de Lozoya y Cordero (2018) y en concordancia con la presente investigación, el docente debe desarrollar una competencia evaluadora que facilite la claridad de los procesos y criterios para los estudiantes, así como la consideración de una evaluación progresiva y continua que, a su vez, aportará a que el profesorado replantee sus procesos de enseñanza desde la valoración de la pertinencia en cuanto a conocimientos, procedimientos y actitudes que le caracterizan. Es importante comprender que evaluar no sólo se trata de medir.

En correspondencia con tal planteamiento, la propuesta de Chávez (2019) sobre la importancia de la evaluación inclusiva, reitera que esta, al igual que el proceso de enseñanza- aprendizaje exige la consideración de la singularidad del estudiante y las maneras que tiene de acceder al conocimiento. “[...] evaluar es tan complejo que para poder obtener un acercamiento lo más real posible al proceso de aprendizaje de los alumnos se hace fundamental la diversificación de las herramientas que se deben utilizar para pretender obtener un panorama lo más completo al objeto a evaluar (Chávez, 2019, p.120)”.

En síntesis, el proceso del estudiante es igual de valioso que el resultado, exige el uso de instrumentos que permitan la valoración integral. La misma evaluación debe ser tan innovadora como la forma en que se enseña. Hay competencias de los estudiantes que no pueden ser medibles pero que sí impactan significativamente en el avance y desarrollo procesual y, por tanto, deben ser valoradas.

- *Es indispensable la retroalimentación.* Retroalimentar los avances de los alumnos influye positivamente en su desarrollo educativo. La UG puede involucrarse en este sentido, buscando oportunidades para aquellos estudiantes identificados con rezago con alternativas que respondan a las áreas de oportunidad individual que tiene. No sólo debería ser tarea docente involucrarse en el éxito académico ni tampoco dejar que el propio estudiante resuelva los problemas que se producen como producto de barreras institucionalmente construidas y aceptadas por su comunidad como, por ejemplo, el recurrir una materia si no se proveen los medios necesarios para conseguir los conocimientos necesarios.
- Deben existir *redes de apoyo docente interdisciplinarias.* Los vínculos entre profesionales en la ES sirven para buscar la conexión entre las materias ofrecidas en un mismo semestre, para que los estudiantes, lejos de aprender de manera aislada, puedan conectar los conocimientos de las distintas clases como coherentemente debería ser debido a que todas se inscriben dentro de la formación para una misma profesión. En consideración de Gaby: “*si no aprendió en la clase tal vez pueda aprender en otra materia*” (E-E1-210524). Trabajar desde esta competencia permite, como se confirma desde Ganga, González y Velásquez (2018), la posibilidad de cambiar el orden común con respecto al desarrollo aislado de cada disciplina o área del conocimiento.

La inclusión educativa es pues, un proceso que Blanco (1999) considera *gradual*, que no se alcanza de un momento a otro, requiere de las condiciones necesarias para que esto se logre, pero es necesario trabajar desde los medios con los que se cuenta. Formar personas con cualquier tipo de discapacidad implica un reto; mientras se busca apoyar a los estudiantes de esta minoría, también deben cuidarse los derechos del resto de los estudiantes, implica buscar un equilibrio entre las acciones afirmativas, planteamiento que se reitera desde Rey (2011) con la necesidad de actuar en beneficio de las PcD desde la justificación de las constantes situaciones de desventaja y vulnerabilidad a las que se enfrentan. Desde estos planteamientos se confirma que los alumnos consultados no exigen nada extraordinario, sólo el cumplimiento de sus derechos fundamentales y del reconocimiento de su presencia en las instituciones de ES.

La particularidad de los docentes seleccionados como inclusivos coincide en un factor importante; la capacidad para aminorar las barreras existentes en el proceso formativo desde la consideración del nivel de desarrollo en el que se encuentra cada uno de los alumnos, los intereses cercanos a la edad y etapa en la que se encuentran, de manera que el conocimiento les haga sentido.

Desde el análisis de todas las coincidencias entre ambos estudiantes, la más reiterada es justamente un profesor que diversifica las maneras para asegurar que cada persona aprenda, tomando en cuenta las herramientas y materiales que son útiles para cada estilo de aprendizaje manifestado individualmente de manera que cada uno se encuentre en las mismas condiciones para acceder al conocimiento.

V.5 Los docentes inclusivos en la UG

Como se mencionó al inicio del capítulo, las experiencias recuperadas corresponden a aquellos docentes considerados por los estudiantes con DI como “inclusivos”. De inicio cabe mencionar que el número de profesores identificados son pocos, lo cual resulta preocupante si se toma en cuenta que cinco profesores corresponden a la mitad de los maestros que posiblemente dan clase durante un semestre, por otro lado, es importante reconocer su labor, pues una vez contrastadas ambas experiencias se visualiza cómo los docentes responden a la eliminación, o por lo menos la disminución de cada una de las barreras manifestadas, razón por la que su experiencia es un referente importante para visualizar caminos de acción.

Los docentes se encuentran a lo largo del ejercicio de su profesión dentro de la UG con distintos casos de estudiantes con discapacidad, se asume como una realidad compleja presente en el contexto universitario puesto que salvo en casos muy evidentes como, por ejemplo, los relacionados con discapacidades sensoriales, no se recibe ninguna información previa que ayude a buscar actualización, apoyo, o bien estrategias adecuadas para la formación. En el caso de Gaby y David el medio principal para el reconocimiento de las dificultades para el aprendizaje ha sido el tutor académico quien ha fungido como informante con el resto de los profesores para ofrecer algunas alternativas de apoyo o de consideración especial.

Cabe mencionar que, en algunas ocasiones, el impacto que la función del tutor tenga dependerá del interés de este actor educativo por apoyar y dar seguimiento a su tutorado. En el caso de David, la mayoría de los docentes recibieron información por parte de él sobre su situación, además por la formación que este tiene, se emitieron incluso algunas recomendaciones que resultaron de poco interés para la mayoría de los profesores quienes hicieron caso omiso desde el inicio hasta casi el final de su formación universitaria.

Es necesario recalcar que las diversas formas de omisión al cumplimiento de los derechos contenidos en la CDPD (CONAPRED, 2007) también constituyen una manera de violentar el aprendizaje de los estudiantes, es decir, “no hacer” lo que se puede, con los medios que se tienen, también es una forma de violencia y de opresión. Al respecto el maestro Daniel menciona la necesidad de concretar la normativa en el aula sin pretextos (Fernández, 2013):

Acá está la ley, y de la ley al aula hay todo un mundo de argumentos “es que la escuela no tiene la infraestructura, es que no tiene los espacios, es que el Estado no me manda. No, tú maestro dentro del grupo qué le ofreces. (E-D1-210610)

Si bien, la falta de medios y espacios es una realidad, la inclusión educativa se puede y debe hacerse desde el contexto en el que nos ha tocado estar, hacer con lo que se tiene o incluso, buscar apoyos interinstitucionales si la propia universidad no ofrece la atención debida ante los casos particulares.

Los docentes en general consideran que no existe un medio que haga de su conocimiento alguna información previa sobre la presencia de estudiantes con discapacidad al iniciar los cursos, aspecto que consideran valioso para poder anticipar y adecuar los medios que se implementarán durante el semestre. Son ellos mismos quienes sobre la marcha, van identificando algunas dificultades importantes en el proceso de aprendizaje, lo que no permite la actuación oportuna para evitar problemáticas que los alumnos irán acumulando en cada una de sus materias. El docente Daniel sostiene:

En ningún momento [recibí información]. Mira, creo que es uno de los grandes males que tiene en este caso el programa de acompañamiento de tutoría o asesoría como se le pudiera llamar en este caso la Universidad de Guanajuato. Nos entregan a los alumnos y sobre la marcha uno va detectando lo que posiblemente el alumno necesita de apoyo o adolece de algunas digamos, habilidades o conocimientos. Generalmente lo que hace uno es ir detectándolo en el transcurso de los días. (E-D1-210610)

Pocas veces los docentes se enteran previamente que un estudiante enfrenta BAP, es hasta que se hacen evidentes algunas dificultades o necesidades y es entonces que el docente se interesa por indagar para conocer los motivos. Al identificar algunas particularidades de los alumnos con DI, los profesores también se encuentran con una diversidad de dificultades comenzando por el uso de medios, formatos, herramientas en sus propias clases que han sido extensivas a todos los estudiantes de manera en general y que están siendo una barrera o brecha para el aprendizaje y un obstáculo para lograr condiciones igualitarias y justas para una formación de calidad.

Es aquí donde cobra importancia el *diseño universal en la educación* propuesto en la CDPD (CONPARED, 2007), pues las estrategias bien diseñadas y pensadas en las PcD, favorecen por igual a cada persona sin importar la condición en que se encuentre, con ello se facilita el proceso de aprendizaje y se reducen las barreras existentes. Si bien, esto no resuelve toda la problemática en el contexto de la ES, al menos sí aporta a aminorar las brechas dentro de las aulas y generar una conciencia sobre la necesidad de la inclusión educativa que con suerte puede extenderse a más actores educativos.

Desde la percepción de los docentes, en ambos casos, los estudiantes presentan algún tipo de complicación social y sobre todo de concentración en clases por las características de su discapacidad, sin embargo, lejos de concentrarse en las dificultades derivadas de su condición, es importante centrarse en los factores externos que contribuyen a incrementar las barreras en el desarrollo académico como, por ejemplo, las relacionadas con factores como la falta de adecuación de las clases que comúnmente en la ES están centradas en cátedras en lugar de ser interactivas para contribuir a evitar la dispersión.

Aunque en el caso de los estudiantes con DI se recurre comúnmente de forma más evidente a retomar o realizar alguna otra actividad de interés durante la clase que no logra mantener su atención y que hace manifiesta su falta de concentración, esto no quiere decir que el resto de los estudiantes se encuentren necesariamente interesados, es por ello que desde este aspecto se reconoce incluso el valor de la inclusión de los estudiantes con discapacidad en los espacios universitarios, pues resultan un medio importante para identificar fallos en la práctica educativa.

Los docentes coinciden en que, si un estudiante tiene un desempeño bajo o se hace presente una dificultad para mantener la atención en comparación del resto de sus compañeros, hay que preocuparse primero por los errores personales que posiblemente se encuentran en la manera de impartir las clases antes que, en un desinterés del estudiante, sobre todo porque en el nivel superior, existe una mayor certeza de que se tiene un interés genuino por prepararse profesionalmente. En este sentido, el maestro Gerardo comenta: *“Puede ser que tu planeación esté mal, los instrumentos están mal, la forma en que das las clases no sea conveniente o pueden ser aspectos del contexto del alumno ¿no? es por eso necesario uno acercarse y preguntar” (E-D2-210614).*

Es importante recalcar que los docentes encuentran una dificultad particular con aquellas discapacidades “invisibles” en etapa de confinamiento por la COVID-19, pues la relación está mediada por dispositivos electrónicos. Si bien la pandemia trajo consigo problemas diversos para la ES, también permitió visibilizar la necesidad de una educación inclusiva, pues de forma presencial, las demandas estudiantiles se alcanzan a percibir con mayor facilidad, pero en tiempos de pandemia, esto se complica aún más derivando en un importante rezago educativo. En este sentido el docente Daniel lo confirma:

Ahorita en lo que es este periodo de pandemia, a mí me fue mucho, mucho, muy complejo identificar a alumnos que realmente tuvieran esta necesidad de un apoyo extraordinario, entonces para el caso que tu ahorita me preguntas [Gaby], fijate que por conducto de un compañero yo me empecé a dar cuenta de varias situaciones. (E-D1-210610)

Los docentes afirman que no conocen a todos sus estudiantes de manera virtual, por lo que se podría decir, que muchas veces estos casos pasan desapercibidos y se toman más bien, como factores o barreras propias del estudiante. Esta problemática también les exige un esfuerzo por sensibilizarse con las situaciones de riesgo que puede enfrentar un estudiante y, por lo tanto, indagar qué es lo que sucede en sus contextos y que repercute en su desempeño académico.

Tal como se asume desde Fernández (2011), en el estudio se reconoce que el conocimiento cercano de los estudiantes, aunque resulta complicado, es una premisa muy importante para que los docentes puedan encontrar sus fortalezas, habilidades más desarrolladas e intereses importantes para con base en ello, apoyar el proceso de aprendizaje. La preocupación de aquellos docentes que han sido identificados como

inclusivos comparten un interés por conocer al estudiante y poder ofrecer una orientación más cercana y adecuaciones pertinentes en clase.

Desde estos actores educativos se externa la necesidad de brindar un apoyo verdadero partiendo desde el desarrollo de una conciencia sobre la realidad de los estudiantes y las necesidades que ello les demanda, lo que implica de inicio ampliar el conocimiento que se tiene con respecto al tema de la DI para eliminar pensamientos o estereotipos que por mucho tiempo se han construido y aceptado socialmente desde modelos médico- rehabilitadores. Se requiere pues, de tener una consideración “bio-psico, social” (Ferreira, 2008, p. 145) y asumir una concepción crítica con respecto a lo que implica ser inteligente. El maestro Iván comenta:

En el caso de la discapacidad intelectual es un tema, me parece que es un área también muy complicado, como se denomina estas discapacidades invisibles porque ya más bien en el actuar, en lo cotidiano del trabajo académico, es cuando se detectan algunas complicaciones pero también es un tema complicado porque, al menos desde nuestra visión de no creer en test de inteligencia, de no estigmatizar, de bueno, fundamentados en diferentes elementos teóricos de inclusión educativa recientes, de no tomarlos como una limitación el decir tiene un coeficiente intelectual de tanto ¿no? sino tiene complicaciones para aprender y entonces necesita este tipo de apoyos pero sin pensar propiamente en alguna estandarización de este tipo.(E-D4-210817)

Aunado a la diversidad de situaciones que enfrentan los estudiantes en la Universidad en razón de las prácticas docentes, son diversos los contextos de los cuales provienen. Siempre son complejos y diversos, es por ello que los espacios institucionales no deben acrecentar aún más las posibles dificultades por las que puede estar atravesando, por lo que la preocupación por lograr espacios seguros en las aulas es un común en todos los casos analizados, sin ello, el aprendizaje no puede lograrse.

Otro común entre los sujetos incluidos en el estudio es la disposición por establecer espacios emocionalmente seguros donde se construyan relaciones de confianza y de acuerdo a la edad de los estudiantes de manera que estos se sientan cercanos a la figura del profesor y que aún con las limitaciones que puedan presentar en el proceso educativo, tengan la certeza de que se les va a apoyar porque el propio docente se muestra sensible a sus problemáticas. El maestro Gerardo comenta: “yo lo que simplemente trato de hacer en mi trabajo, pues es crear un ambiente de aprendizaje donde ellos se sientan cómodos, donde ellos se sientan tranquilos” (E-D3-210614). Por su parte el maestro Luis afirma: “bueno yo soy un docente que procura, privilegia, mejor dicho, la confianza con los estudiantes a través de bromas,

de tomar las cosas con sentido del humor, un lenguaje más o menos cercano a la edad de los estudiantes” (E-D4-210817).

Las estrategias implementadas, así como las actitudes asumidas por los docentes inclusivos están guiadas por el respeto al derecho al aprendizaje, el reconocimiento a la diversidad, la consideración de los diferentes ritmos de aprendizaje, las necesidades de diversificación de actividades y estrategias y además, por una conciencia personal respecto a que el estudiante requiere necesariamente saberes y habilidades para desempeñarse profesionalmente, por lo que tampoco se busca que el estudiante apruebe las asignaturas sin cumplir con los requisitos pertinentes.

Cada estudiante debe aprender por lo menos en lo mínimo lo que será indispensable para desempeñarse en el ejercicio profesional. De nada sirve que un estudiante apruebe materias si una vez egresado será incapaz de resolver de manera autónoma los problemas que se le presenten. El maestro Iván considera importante el respeto al derecho a la educación contenido en el artículo 24 de la CDPD (CONPARED, 2007), tomando como referencia todo lo que ahí se manifiesta que implícita y explícitamente ahí se afirman comenzando por evitar transgredir el derecho al aprendizaje: *“sin irme a los extremos, es decir, no facilitar que pases sin saber, sino que buscar diferentes estrategias para que aprendiera” (E-D5-210820).*

Tanto en el caso de los estudiantes, como se mencionó anteriormente, como en los docentes, existe el reconocimiento de que, aunque los estudiantes con DI pueden presentar dificultades para el aprendizaje, no existe la consideración de la inteligencia como algo que se encuentra ausente en su persona como sucede en casos particulares de discriminación importante que se han manifestado también en las entrevistas por parte de otros profesores.

Como lo confirman tanto docentes como los propios estudiantes, no todos están interesados en ofrecer un apoyo genuino, seguramente, es por ello que sólo se han seleccionado unos cuantos de todos aquellos que les imparten o les han impartido clases, además, el desempeño de los estudiantes y el rezago manifestado por ellos mismos permite darnos cuenta que el apoyo no ha sido el suficiente, pues no todos los maestros están comprometidos con su labor y aunque se tiene información de las necesidades particulares, algunos otros prefieren ignorar. La inclusión educativa es una

responsabilidad compartida, unos cuantos no pueden cambiar la realidad del alumno si no existe una comunidad educativa comprometida.

La falta de identificación, en el caso de las personas con DI realmente es un obstáculo para ofrecer los apoyos y el seguimiento pertinente. Se comprende que en estos casos el docente se convierte en el único responsable de detectar dificultades importantes y tratar de sobrellevar los problemas, sin embargo, el verdadero conflicto, según se ha concluido con las manifestaciones docentes, es el desinterés de la mayoría del colectivo.

El grupo de personas seleccionadas en el estudio se asume como un actor decisivo para el éxito académico de los estudiantes con DI, reiteran que los problemas que se presentan no son consecuencia de un condicionamiento personal, sino de un contexto ajeno y “discapacitante” (Miranda, 2020), en el que incluso su propia práctica contribuye algunas veces.

V.6 Los retos de la práctica docente para la inclusión educativa en el nivel superior

Los retos que presentan los docentes para hacer inclusiva la formación de los estudiantes con alguna discapacidad son diversos y están determinados por una gran cantidad de factores personales, pero también externos. A continuación, se presentan los que se han reconocido como más significativos por los sujetos estudiados desde su experiencia dentro de la UG específicamente.

Uno de los retos más importantes manifestados por los profesores es la dificultad para dar un acompañamiento cercano a los estudiantes debido a que todos, con o sin discapacidad en cualquier momento pueden encontrarse con algún conflicto en su formación académica o en su vida personal, y aunque en esta última no puede intervenir de manera importante, sí es necesario hacerle saber a los estudiantes que existe alguna figura de confianza a quien puedan dirigirse, pues de forma directa o indirecta, las problemáticas fuera de la institución educativa repercuten en su desempeño.

En algunos casos son los propios pares quienes fungen como informantes clave para identificar las dificultades de los estudiantes con DI por la relación cercana que construyen con sus compañeros. En ocasiones son estos mismos alumnos quienes se

acercan a los profesores para solicitar apoyo ante su interés por colaborar a mejorar la situación del caso particular, pues al no tener el conocimiento o herramientas necesarias para ayudar a resolver las dificultades en su proceso académico, recurren a la figura docente, quien acompaña al estudiante dándole la certeza de que superará con éxito las dificultades que le impiden avanzar. Daniel, maestro de Gaby cita a alguno de sus alumnos en este sentido:

Me dice: "maestro yo estoy apoyando mucho a mi compañera y sí necesito que usted me apoye a mí", entonces eso a mí ya me abre un panorama diferente, entonces le digo, mira, vamos a hacer una cosa, tomo en cuenta tu petición, pero con quien me voy a dirigir es directamente es con ella, porque la que necesita el apoyo es ella. (E-D1-210610)

El profesor debe desprenderse de la figura autoritaria que comúnmente se le da o se asume en el aula. De este modo se convierte más bien en un guía y si bien, existe una autoridad construida ideológicamente por mucho tiempo, esta debe usarse en forma positiva para dar la confianza a los estudiantes de acercarse con alguien que probablemente tiene mejores herramientas o posibilidades para ayudarles a resolver los conflictos que puedan estar presentando.

Sumando a la dificultad por identificar a los estudiantes con DI, otro gran reto, es la capacidad para encontrar las formas más adecuadas para que se logre el aprendizaje realmente. Los docentes están conscientes de que la inclusión educativa no se trata solamente de que el alumno tenga acceso a la ES o de que esté presente en los espacios educativos, sino que, como se confirma desde Mas y Olmos (2012), que realmente tenga una participación auténtica en el salón de clases y en los espacios institucionales. El derecho a la educación rebasa condiciones tan simples como esa; está relacionado con una serie de criterios para que realmente se cumpla su ejercicio. Para el profesorado los procesos de inclusión son todo un reto cuando no hay una formación particular y específica que sirva como guía para orientarse acerca de las competencias que se requieren para formar a estos estudiantes.

La formación en sí misma significa un desafío para los docentes, sobre todo para quienes no han desarrollado una consciencia de la inclusión educativa, pues implica un proceso de "acoplamiento" a las necesidades del estudiante y no al contrario como comúnmente sucede cuando se construyen prácticas educativas descontextualizadas y ajenas a las necesidades particulares del grupo.

Los profesores requieren evolucionar a una concepción de la educación como un proceso dialógico entre los actores en el aula donde además se tienen que establecer acuerdos conjuntos para llevar a cabo la clase. Pese a que el profesorado muestre una disposición favorable con respecto a la inclusión, desde la manifestación del colectivo docente y desde la referencia de otras investigaciones, como la de Mayo, Fernández y Roget (2020) sobre formación de la diversidad en el aula y su relación con las necesidades de los docentes en la ES, “la mayor parte del profesorado no sabe realizar adaptaciones metodológicas de sus asignaturas para el alumnado con discapacidad” (p.268).

El cambio de mentalidad es un proceso complicado, es por ello que no todos los docentes logran transitar de modelos médico-rehabilitadores a la inclusión educativa aún y cuando se cuente con algunos espacios de formación en el tema dentro de la UG pues esto implica cuestionar su propia práctica y las deficiencias que esta tiene. El maestro Gerardo asegura:

Pues no muchos estamos abiertos a esta situación de la inclusión y ponerla en práctica en muchas ocasiones es difícil, sobre todo cuando tenemos creencias de que nuestra práctica es perfecta, tenemos creencias de que no nos podemos equivocar, tenemos creencias de que pues nada más vale lo que yo diga como profesor sin contar al alumno. Tenemos, bueno, en pocas palabras, pues malos ejes en nuestra práctica docente y a veces estamos renuentes a cambiar esa situación. (E-D2-210614)

Por otro lado, el rezago educativo se convierte en un gran reto docente para lograr la inclusión educativa si este no se considera desde la complejidad que significa. Debe verse como un fenómeno multifactorial, pues no necesariamente se trata de un desinterés de los estudiantes cuando así ocurre.

Los estudiantes tienen metas claras y reconocen cuál es el propósito de su formación académica, sin embargo, para los docentes estudiar todos los factores que influyen en el desempeño resulta muy complicado, pero se comprende que los “deficientes” no son los estudiantes sino el sistema en el que se encuentran y una diversidad de posibles fallos en la práctica educativa por lo que se visualiza la el tránsito de un Modelo médico-rehabilitador a un Modelo social de la discapacidad (Asís, 2013) (Ferreira, 2008) desde el que, el rezago educativo de los estudiantes se asume por los docentes como una responsabilidad compartida, si el estudiante reprueba, una parte de la función del profesor está fallando. El maestro Adrián enfatiza:

Los chicos en ese sentido, son chicos que ya han pasado por un filtro o por un filtro académico y que la mayoría de ellos están muy conscientes del lugar en el cual están, entonces hablar con los chicos en realidad en este sentido es muy sencillo porque ellos saben por qué están ahí. (E-D3-210614)

Es importante señalar que los retos a los que se enfrenta un docente son diversos y muy particulares con cada estudiante desde su propia perspectiva. Incluso si se habla de discapacidad, las necesidades o apoyos que puede requerir un alumno pueden ser diferentes, sumando que no existe un solo tipo de discapacidad y tampoco una persona es igual a otra, por esta razón en muchas ocasiones se abandona la intención de construir espacios inclusivos. Tomando como referencia la afirmación de Blanco (1999), en contraste con los hallazgos del estudio, puede afirmarse que cabe la posibilidad de que el temor del profesor por no encontrarse lo suficientemente preparado con un conocimiento muy especializado influye en que los docentes desistan.

La falta de conocimiento sobre procedimientos pedagógicos oportunos para la inclusión se convierte en una barrera importante tanto como para el docente como para el estudiante, "...el principal rechazo para tener estudiantes con estas condiciones, es la falta de capacitación, tiempo y material de apoyo, tanto de recursos humanos como de materiales didácticos" (Rosero, Delgado, Ruano y Criollo, 2021, p. 2021).

La tarea educativa es compleja, sobre todo porque existe la idea de que el estudiante con discapacidad requiere estrategias específicas y los estudiantes sin discapacidad otras diferentes. Lo importante es pensar en formatos o medios que resulten útiles para todos porque de lo contrario, el profesor se ubica en una encrucijada de la que difícilmente puede salir sólo y la realidad es que muchas veces se encuentra en esta situación; trabajando de manera independiente en la institución, sin un apoyo que respalde su labor.

En el caso específicamente de David, se externa de manera común entre sus docentes y el mismo estudiante la discriminación importante que vive por algunos de los maestros con los que se ha encontrado a lo largo de su formación, donde incluso, estas actitudes son manifestadas de manera pública ante sus pares. Lo menos grave que puede sucederle al estudiante es que alguien se sienta desinteresado por su situación. Ante ello, el estudiante no tiene mayor alternativa que aceptarlo, por esta razón, la inclusión educativa implica un gran desafío, pues el docente frente a grupo ya no tiene

solamente la tarea de transformar su práctica sino de aminorar las barreras que otros actores educativos construyen. El maestro Iván señala:

También es ahora con mis pares compañeros ¿no? con los profesores que no consideran importante o necesario hacer un esfuerzo extra para con esos estudiantes y los hacen a un lado, los estigmatizan inclusive lo hacen delante de todo el grupo y decir, “bueno yo no sé qué estás haciendo aquí si tú no sabes”. (E-D5-210820)

Es relevante mencionar que el reto de los profesores no sólo consiste en enfrentar las diversas formas de violencias manifestadas por sus pares, sino que, a su vez, en ocasiones existen casos específicos de estudiantes que cuestionan las capacidades de quienes tienen una discapacidad en comparación de quienes no. Discuten incluso sobre las razones del por qué un compañero con discapacidad llega a ser evaluado con una nota mejor aún y cuando se esté consciente del incumplimiento de ciertos criterios por parte de quién externa la molestia. En experiencia del maestro Iván:

También que los estudiantes, los compañeros, los padres, logren también entender este tipo de situaciones, porque inclusive a veces llegan a ser duros en el siguiente sentido de decir: “por qué él tiene un siete y alcanza a pasar o hasta un ocho, un nueve, la calificación que sea y yo tengo menos si yo considero que yo estudie más, que yo aprendí más, que yo no tengo ningún problema, que mis participaciones han sido buenas y a veces inclusive hasta con cierto digamos descaro, falté mucho, no entregué trabajos pero pues yo sí tengo más capacidades que el ¿no?” a veces esos cuestionamientos de parte de los mismos compañeros también me parece que es un reto importante; el sensibilizarlos. (E-D5-210820)

En este sentido el maestro debe tener muy claro y externar que la evaluación es un proceso, en el que se valora cada avance que el estudiante tenga, aún y cuando este sea mínimo, la responsabilidad demostrada en su propio proceso formativo merece ser considerada. No sólo un examen puede demostrar la capacidad de una persona, pues en el ámbito laboral, hay necesidades que van más allá de meros conocimientos. El mismo maestro Iván reitera:

Si un estudiante empieza en un nivel uno y llega al cinco pues es digno de valorar, de apoyar, de seguir impulsando. Digo, por decir en una escala del 0 al 10 ¿no? si empieza en el 1 y termina en el 5 pues es importante valorar eso y hasta tener una valoración aprobatoria hablando de calificaciones, pero si un estudiante está en 6 o en 7 y no hace ningún esfuerzo por aprender más, pues para mi tiene más valoración el primero ¿no?. (E-D5-210820)

Institucionalmente, también existen una serie de barreras importantes que constituyen un obstáculo tanto como para los docentes como para los estudiantes con discapacidad. De inicio, es importante resaltar que, desde la manifestación de los sujetos en cuestión, no existen formatos accesibles desde la propia admisión y se extienden a lo largo de la

vida académica entorpeciendo el proceso educativo. En ocasiones los procesos o formatos institucionales para acceder a algún tipo de información son complicados en general para todos los alumnos, por lo que lo son aún más para quienes tienen una discapacidad sobre todo de tipo sensorial.

Aunque podrían visualizarse como aspectos ajenos a la labor docente realmente son una pieza clave para lograr la verdadera inclusión dentro de las aulas, pues esta debe fomentarse desde las áreas administrativas de la Universidad y hacerse extensiva a todos los espacios en los que comúnmente transita el estudiante y que son requisitos obligatorios como, por ejemplo, el proceso de inscripción o simplemente el uso de la biblioteca digital institucional. El profesor Iván asegura:

Muchos procesos no son accesibles nos mandan continuamente imágenes promocionando cosas muy importantes, por ejemplo, algo muy reciente, la convocatoria de becas y estímulos para estudiantes, entonces vienen en un formato que no leen las pantallas para personas con discapacidad visual y ahorita sobre todo me referiría a eso, a lo visual y entonces necesitamos formatos accesibles ¿no? Los mismos formatos de llenado no son nada amigables, ni siquiera para una persona sin discapacidad. Yo como tutor he buscado ayudar en este sentido y bueno considero que tengo ciertas habilidades, no las óptimas porque si no, no me costaría ningún trabajo, y de pronto me cuesta trabajo. (E-D5-210820)

Cabe resaltar que todas las dificultades antes mencionadas que se presentan tanto para docentes como para estudiantes se agudizaron a raíz de la pandemia por la COVID-19, porque además de las barreras que pudieran presentarse para el aprendizaje existen otras de su propio contexto que les limitan poder desarrollarse adecuadamente, por ejemplo, la situación socioeconómica que el docente no puede resolver. Los estudiantes no cuentan con las herramientas suficientes y los docentes se enfrentan a un doble problema; conocimientos específicos para hacer adecuaciones pertinentes y saber cómo actuar para evitar el rezago aún y con las limitantes que tiene un estudiante por su propio contexto social.

Debido a los problemas que trajo consigo la pandemia, los docentes también han desarrollado diversas habilidades para hacer más amenas sus clases y buscar métodos de enseñanza más adecuados a las necesidades e intereses de los estudiantes y, sobre todo, a ser empáticos considerando la sobrecarga académica que tienen. Las clases no son la única obligación que tienen los alumnos, lo que les resta entonces espacio para

otras actividades que contribuyen a su desarrollo como individuos y no sólo profesionalmente.

Es necesario, desde la perspectiva docente tomar en cuenta que las clases virtuales no pueden llevarse a cabo como se hacía de manera presencial, ni con la misma duración (es mejor aprovechar el tiempo de forma efectiva), ni materiales, ni metodologías. La educación no volverá a ser la misma luego de la pandemia lo que exige nuevas alternativas para hacer llegar el conocimiento a los estudiantes de forma oportuna y aprovechando las herramientas que ofrece la virtualidad. No se puede desaprovechar el conocimiento que se ha construido hasta ahora en ese sentido. Desde la experiencia del Maestro Adrián:

Los chicos suelen cansarse mucho trabajando en la distancia, trabajando en la virtualidad. A veces uno como maestro no lo entiende porque uno nadamás da su clase y vuelve al mundo real y se acabó, pero los chicos tienen que estar conectados para cumplir con todas sus clases y, además, tienen que cumplir con sus actividades, con sus tareas y con toda la carga académica que eso representa. (E-D3-210614)

Reiterando la opinión de los docentes, es conveniente recalcar, por último, que la inclusión educativa es un proceso complicado que no puede lograrse desde la función docente de manera aislada, aunque en muchos casos así sucede. A veces los propios pares también propician situaciones de discriminación hacia la persona con discapacidad y por más que se desee que el estudiante se encuentre en un espacio emocionalmente seguro, existen condiciones fuera del alcance del profesor, por ello es importante generar espacios comunes de concientización que ayuden a romper con las creencias arraigadas sobre las falsas limitaciones de la DI.

Desde la experiencia docente se asume que el “incluir” no es cambiar una actividad por otra solamente, sino hacer todas las modificaciones necesarias para que el estudiante con DI se encuentre en las mismas condiciones de aprovechar el nivel universitario y de aprender como el resto de sus compañeros en condiciones de igualdad y asegurando la dignidad humana.

Los retos recuperados en este apartado coinciden con las barreras que manifiestan enfrentar los estudiantes con DI y también con algunas de las características del docente que se ha identificado como inclusivo, sin embargo, esto no significa que, aunque los

docentes desarrollen dichas habilidades y capacidades estas tareas han dejado de ser un desafío en el ejercicio diario de su profesión.

V.7 Competencias docentes en el marco de la inclusión educativa

Para iniciar con el abordaje de este apartado, es necesario enfatizar que los docentes en todos los casos consultados, reconocen las competencias como un requisito indispensable dentro de su práctica, se comprende también que éstas se encuentran constituidas por una serie de elementos como los describe Perrenoud (2007): conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que se movilizan en conjunto como producto de un contexto particular, en el que se presentan retos a resolver ante la complejidad creciente de la tarea educativa y específicamente de su ejercicio profesional. Todas las experiencias tienden a recuperar, además, una serie de valores comunes como la empatía, la solidaridad, entre otros que superan la limitación de sólo transmitir conocimientos a los estudiantes.

Cabe mencionar que tanto estudiantes como docentes tienen una consideración de las competencias como un elemento no instrumentalizado y de aplicabilidad mecánica, sino como una capacidad de centrar los procesos de aprendizaje en las necesidades de los protagonistas, por tanto, desde la propia construcción o estructura enunciativa, se respetan las manifestaciones de los sujetos de estudio, sin limitarse en algún referente teórico que la determine.

En contraposición a la propuesta de Ganga, González y Velásquez (2018), que enfatizan en la instrumentalidad de las competencias y en la necesidad de ocuparse del funcionalismo/utilitarismo de las personas, un enfoque humanista de comprender éstas, no limita la posibilidad de centrarse en las demandas de los estudiantes y en su valor como miembros valiosos en el contexto educativo. Por otro lado, tampoco se acepta la idea de que sólo este enfoque le exija al docente invertir horas académicas extras, pues como cualquier profesión, la docencia implica un esfuerzo extra.

Dentro de las experiencias consensuadas se encuentra la consciencia de que para lograr la inclusión educativa no puede esperarse que existan caminos concretos, por el contrario, es un proceso que implica un esfuerzo importante en el que deben tomarse en cuenta diversos aspectos que influyen en el desempeño de los estudiantes. La

comunidad estudiantil es siempre diversa en cualquiera de los contextos que se analicen y, por lo tanto, requiere de un acompañamiento cercano. Si bien un docente no puede resolver todos los problemas de los alumnos, sí puede participar activamente en la búsqueda o generación de caminos más amenos para el aprendizaje.

A continuación, se presentan las competencias genéricas con las que cuentan los docentes seleccionados como inclusivos, además, de éstas derivan también competencias específicas que son producto de una enunciación propia, apoyadas de la revisión bibliográfica y de las manifestaciones de los participantes. En la siguiente tabla se muestra un panorama general de lo que se abordará en el apartado.

Tabla 7*Competencias genéricas y específicas del docente inclusivo.*

Competencias genéricas	Competencias específicas
<p>Generar condiciones para el aprendizaje en el aula</p> <p>Zabalza 2012, Fernández 2011, Zabala 2000 y Laborde, Álvarez y Pérez (2021).</p>	<p>Utiliza métodos adicionales y alternativos para la enseñanza*</p> <p>Enseña a partir de situaciones reales para el desempeño profesional del estudiante</p> <p>Maneja un lenguaje accesible para el estudiante con DI*</p> <p>Lleva a cabo ajustes razonables que evitan al estudiante con DI separarse del currículo o contenidos generales*</p> <p>Promueve actividades que mantienen la atención del estudiante con DI en clase**</p> <p>Motiva al estudiante con DI a comunicarse con sus compañeros para trabajar en equipo *</p>
<p>Hacer evolucionar los aprendizajes</p> <p>Zabalza 2012, Perrenoud 2007.</p>	<p>Anticipar situaciones de aprendizaje para el estudiante con DI*</p> <p>Realiza la evaluación sumativa de los saberes del estudiante con DI para establecer una ruta crítica del aprendizaje*</p>
<p>Crear redes de apoyo</p> <p>Amaro, Méndez y Mendoza 2015, Perrenoud 2007, Bolívar 2013.</p>	<p>Involucra y motiva a los estudiantes y docentes en la inclusión de la persona con discapacidad*</p>

Generar la propia actualización docente	Solís y Borja 2021, García 1997
Generar ambientes inclusivos y emocionalmente seguros.	Promueve la participación auténtica del estudiante con DI*
Enunciación propia a partir de las manifestaciones.	
Identificar las implicaciones de la DI para involucrarse de forma efectiva en la formación de los estudiantes	Desarrolla la sensibilidad para identificar al estudiante con DI en el aula*
Guajardo 2021, García, Herrera y Vanegas 2018, Torres, Badillo, Valentin, Ramírez 2014.	

*Enunciación propia a partir de las experiencias manifestadas y la revisión bibliográfica genérica.

** Enunciación tomando como referencia a Hardoy 2021 y revisión genérica.

Nota: Tabla con elaboración propia a partir de las competencias detectadas en los docentes inclusivos y la bibliografía consultada.

V.7.1. Generar condiciones para el aprendizaje en el aula

En primer lugar, los docentes incluidos en el estudio coinciden, sin excepción alguna en que, el proceso educativo debe estar centrado en las necesidades de los estudiantes. El aprendizaje es complejo y requiere de la generación de caminos alternativos para lograrse. Exige al docente ser consciente de su propia práctica y de su papel como guía en la consecución de saberes asumiendo que el eje rector en la enseñanza- aprendizaje debe ser el reconocimiento y valor de la diferencia. Desde la perspectiva de Zabalza (2012), esta competencia podría enunciarse como “Planificar procesos formativos adecuados a las condiciones del contexto, de la institución y de los sujetos con los que trabaja” (p.14), además de la competencia “Atender la diversidad personal, social y cultural de los educandos, tomando las decisiones curriculares oportunas” (p.15). Ambas concuerdan con la información consensuada por los sujetos de estudio en este sentido.

Desde las experiencias analizadas, la práctica educativa está centrada fundamentalmente en las necesidades manifestadas por los estudiantes y en un cambio de consciencia y actitud que exige construir, como se sostiene desde Fernández (2011)

la capacidad de autocrítica y la habilidad para dialogar de forma asertiva, empática, analítica para conocer las demandas de los estudiantes desde su realidad formativa que muchas veces está en riesgo. En un proceso de este tipo, el beneficio es mutuo; se logra la mejora de la práctica educativa y por tanto el aprendizaje de manera planeada y consciente. El docente Gerardo afirma:

Si tal proceso o proyecto o situación no mejora en los aprendizajes, o no repercute en los aprendizajes esperados de los alumnos, pues no es muy conveniente que se lleven a cabo, en este caso pues tiene que ver un poco la personalidad, el hecho de que me interesa que mi alumno esté cómodo en mi clase, que doy la apertura para que se acerque, para que me pregunte, inclusive para que cuestione, para que se queje también. Es muy importante que ellos vayan generando esa cultura crítica de algo que no les parece y que en lugar de sentirse ofendidos, relegados, acusados, tengan la libertad de poder dialogar y llegar a los mejores acuerdos con el profesor y es algo que me ha costado mucho trabajo porque venimos de una cultura todavía en la cual pues el profesor no se puede equivocar. (E-D2-210614)

La movilización de formas para el aprendizaje está presente en los casos analizados, los profesores se interesan por la diversificación de las formas de enseñanza, así como de los medios adecuados, específicamente centrados en la realidad de los estudiantes con DI. No existe, por lo tanto, la estandarización de métodos ni de procesos para conseguir el aprendizaje, pues por muy bueno que un material o medio haya resultado positivo para el momento en el que fue elaborado, no necesariamente seguirá siendo útil; la innovación es un elemento importante para que los estudiantes encuentren el conocimiento significativo pues del mismo modo, ellos también evolucionan en su desarrollo profesional.

Las actividades establecidas por el profesor de manera estandarizada para todos los estudiantes no son positivas para el desarrollo de conocimientos. El estudiante puede cumplir con una actividad que se determina como obligatoria, pero si esta no le hace sentido, no comprende lo que está haciendo y no adquiere las habilidades necesarias para hacerlo por su propia cuenta, será tiempo perdido. El maestro Luis reitera la necesidad de que se logre el aprendizaje significativo:

“no quería obligarlo a que hiciera lo mismo que los demás, pues de todos modos no iba a ser capaz luego de hacerlo por sí solo.. con que comprenda para qué sirve, cómo se emplea y hacer pequeños análisis e interpretaciones” (E-D4-210817).

En ese sentido, el docente inclusivo es observador en todo momento y, por lo tanto, capaz de identificar las dificultades manifiestas en el aula para poder apoyar a aminorar las barreras que se presentan. Se encuentra siempre atento a lo que sucede en su

entorno, analiza y reflexiona desde la empatía, las exigencias que cualquier situación de aprendizaje le demanda desde su postura como guía. Un profesor inclusivo entonces, puede confiar en lo que su sentir le manifiesta, es él quien conoce mejor a sus estudiantes.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, las condiciones oportunas se consiguen también con la implementación y/o el reforzamiento de las clases por medio de materiales concretos de acuerdo a las posibilidades particulares de los estudiantes. La consideración individual es imprescindible para la educación inclusiva, pues, aunque la mayoría de los estudiantes estén en condiciones de aprender, si esto no se logra para todos, entonces la tarea educativa no está completa. El maestro Daniel visualiza el éxito como un compromiso compartido: *“Si un alumno reprueba, una parte mía está reprobada porque no le di el acompañamiento debido” (E-D1-210610).*

En el caso específico de los estudiantes con DI, uno de los comunes identificados es el empleo de actividades didácticas. En este sentido, la primera de las competencias específicas podría enunciarse como ***Utiliza métodos adicionales y alternativos para la enseñanza*** (Adaptación propia de la propuesta de Abadín, Delgado y Vigara 2010, sobre los Sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa), implica que, por un lado, que se haga uso de material, estrategias, apoyos didácticos y herramientas precisas para *complementar o reforzar* el aprendizaje dentro y fuera de clases, por otro lado, se vincula con la posibilidad de enseñar a partir de actividades *alternativas y diversas* para que el estudiante tenga posibilidades de responder a un mismo propósito formativo por alguna vía diferente, o bien, sustituir una actividad por otra.

Por otro lado, la capacidad de vincular la aplicabilidad real de los conocimientos se podría enunciar como la competencia específica ***Enseña a partir de situaciones reales para el desempeño profesional del estudiante***, que permite dar la utilidad práctica a los saberes que se adquieren dentro de los espacios educativos, evitando que el estudiante pueda encontrarse con dificultades para trasladar el aprendizaje de un contexto a otro diferente que no se ha abordado en clases, situación que presenta una barrera para el estudiante con DI. No resulta relevante que los saberes se encuentren aislados de la utilidad inmediata por mucho que se puedan encontrar ejemplos

agradables, si estos no son aplicables, se pierde el objetivo de construir el aprendizaje significativo.

Por su parte, las competencias específicas anteriores, deben estar vinculadas con la capacidad docente ***Maneja un lenguaje accesible para el estudiante con DI***, que exige la habilidad de utilizar lenguajes simples, concretos, accesibles evitando la confusión y la falta de comprensión del estudiante, competencia también encontrada como una de las que influyen positivamente en la disminución de las principales barreras para el aprendizaje. Cuando estos factores mencionados no existen se complejiza el desarrollo de tareas aún y cuando no se tiene alguna discapacidad de tipo intelectual.

El docente inclusivo ***Lleva a cabo ajustes razonables que evitan al estudiante con DI separarse del currículo o contenidos generales***. Existe una gran cantidad de medios para diversificar la enseñanza de los que el profesor se puede servir para hacer más interactiva y dinámicas las clases, por ejemplo, los tecnológicos. En muchas ocasiones, se siente un rechazo a estos porque se considera que la actualización es un sinónimo de eliminación cuando no es así. Si bien existen conceptos, teorías, saberes particulares, etc., que son básicos para la formación profesional y que no pueden modificarse, sí pueden generarse nuevas estrategias y medios de enseñanza que sean factibles, atractivos y reales, lo que exige también el desarrollo de la competencia específica: ***Promueve actividades que mantienen la atención del estudiante con DI en clase***. Como ya se ha mencionado con anterioridad, las actividades implementadas deben responder a la condición de ser propicias para la concentración de los estudiantes, situación que ellos mismos manifiestan como una particularidad de su persona y característica de su discapacidad.

Hardoy (2021), considera que los docentes

[...] pueden guiar este proceso mediante el apoyo de videos, imágenes, infografías y una autorregulación de la lectura, además se pueden utilizar guías de auto interrogación sobre el texto, que le permita al estudiante con DI desarrollar habilidades de pensamiento como el análisis y la síntesis. (p.221)

Por otro lado, y reforzando las competencias anteriores, se encuentra de forma específica también ***Motiva al estudiante con DI a comunicarse con sus compañeros***

para trabajar en equipo. Estrategias como el trabajo colaborativo son un elemento indispensable con los estudiantes con DI ante la identificación de las dificultades de desarrollo sociales que manifiestan tanto Gaby como David. Permitir el trabajo colaborativo influye en la disminución de dificultad de comprensión individual de los temas en clase, además que motiva y pone en práctica la inclusión educativa en el aula, siempre y cuando se cuide que todos sin excepción sean involucrados.

Es importante mencionar, que en el caso del maestro Daniel, existe incluso una mentalidad abierta a considerar como positivas algunas prácticas que son asimiladas comúnmente como negativas y que ayudan a los estudiantes a evolucionar en el aprendizaje colaborativo y en el desarrollo de un sentido de responsabilidad. Para él, copiar no es visto como algo negativo, sino como una oportunidad de aprendizaje, de compartir, de ayudarse. Aquí radica el cambio de mentalidad y de consciencia; buscar áreas de oportunidad ante las acciones de los estudiantes, siempre haciendo un énfasis en la importancia del ejercicio de los valores.

Sí les pedí, pueden compartirlas cuando yo les veía mucha dificultad como, por ejemplo, un audio que tenían que grabar, yo dije; esto les va a costar trabajo a más de alguno, algunos ya saben manejar los equipos. Les doy la instrucción -este material pueden compartirlo, compártanlo, ayúdense-, aprovechen que estamos viviendo una pandemia donde nadie nos está cuidando únicamente su conciencia y los valores que ustedes tengan a mí no me molesta que se apoyen que se ayuden, que se pasen los trabajos. (E-D1-210610)

En síntesis, hablar de una “enseñanza adaptativa” como la que proponen Miras (1991) y Zabala (2000), que tome en cuenta todo lo expuesto ya anteriormente, implica pensar en el diseño universal del aprendizaje, desde el que el currículo sea lo suficientemente flexible para que los objetivos de aprendizaje se alcancen por todos sin necesidad de hacer adecuaciones diferenciadas para cada estudiante, exige pensar más bien, como se reafirma desde Laborde, Álvarez y Pérez (2021), en ajustes razonables en lo relacionado con dinámicas de trabajo, uso de materiales pertinentes, maneras de comunicarse, ritmos, desarrollo y tiempos de clase, etcétera.

V.7.2. Hacer evolucionar los aprendizajes

Los docentes deben hacer un análisis inicial sobre los conocimientos que tienen los estudiantes al llegar a las aulas para determinar el punto de partida de los cursos. Nadie llega a la Universidad sin saberes previos, pero sí con un bagaje diverso que no debe

ser demeritado. Desde Zabalza (2012) esta cualidad corresponde a una *competencia 0* que implica “Afianzar los aprendizajes académicos previos hasta alcanzar el nivel adecuado para iniciar los estudios universitarios elegidos y fortalecer las estrategias de estudio correspondiente a la etapa universitaria” (p. 13), mientras que para Perrenoud (2007), implica *Gestionar la progresión de los aprendizajes*, “optimizando la organización del tiempo que queda, proponiendo situaciones problema que favorezcan los aprendizajes previstos, es decir, cogen a los alumnos ahí donde se encuentran y los llevan un poco más lejos” (p.34).

El docente inclusivo comprende que el estudiante no tiene el mismo conocimiento, ni la misma experiencia, ni siquiera los mismos intereses que él. Los saberes particulares a un área son indispensables para impartir clases, pero también es necesario saber cómo hacerlos llegar a ellos de manera que sean significativos y, sobre todo, entender cómo pueden hacerse evolucionar, es decir; pasar de un nivel de aprendizaje a otro. En síntesis, podríamos hablar de la competencia específica ***Anticipar situaciones de aprendizaje para el estudiante con DI***, a través de esta, se contribuye a mantener un orden de la progresión de los saberes y por tanto a planificar los procesos formativos adecuados considerando el tipo de discapacidad, evitando así la incertidumbre tanto para el profesor como para el estudiante.

Poder separar la realidad del estudiante y del docente es indispensable pues la docencia exige valorar los saberes de cada una de las personas en las aulas y de la situación en que se encuentran. Desde la perspectiva del maestro Iván, los estudiantes:

Tienen experiencias previas diferentes, habilidades diferentes y entonces tienes que estar a la expectativa de esas diferencias para buscar apoyarlos... ubicamos en que los 20 estudiantes que tenemos en un grupo, son 20 mundos diferentes que no podemos pensar en trabajar estandarizadamente. (E-D5-210820)

El docente inclusivo es consciente de las distintas realidades por las que puede estar atravesando un estudiante que apenas se encuentra en camino de construcción y que pocas veces se acerca a la suya en la que ya se tiene una vida profesional sólida. Por lo tanto, se sabe detectar también, cuál es la base de la que parten los estudiantes para movilizar el conocimiento de manera oportuna. El maestro Adrián comenta:

A mí me gusta mucho la literatura yo vivo de la literatura y yo siento una pasión por ella, pero yo entiendo que los chicos por su nivel educativo, por sus contextos económicos, muchas veces no están en la misma condición de apreciar la literatura como quizás yo lo

hago, porque ellos tienen otras urgencias o porque ellos tienen otras prioridades. Entonces a mí me pasaba cuando yo empecé en la docencia que, por ejemplo, un chico no leía un día y yo me sentía como un poco alterado porque yo decía “¡es que estoy tratando de dar lo mejor de mí y este chico no comprende que yo le estoy poniendo las manos a Rubén Darío!”. (E-D3-210614)

En síntesis, el profesor inclusivo procura que el alumno dé y haga lo más que pueda en su proceso formativo a partir de la consideración de experiencias, saberes, habilidades previas, así como de los contextos diversos y, sobre todo, privilegia situaciones de desventaja evidente. Los estudiantes pueden atravesar por diversas situaciones complejas; económicas, de salud, pérdidas familiares (sobre todo en etapa de pandemia por COVID-19) y es ahí donde el docente debe poner atención y convertir la formación académica en un espacio de reconocimiento del valor como ser humano. Adrián reitera en ese sentido:

Ellos están todavía en un proceso de formación que es un proceso a veces lento, que a veces es un proceso gradual, paulatino y que, en ese sentido, pues no es nuestra labor ponerles el pie sí no más bien ayudarlos a progresar. (E-D3-210614)

De igual manera Luis apoya la afirmación desde la consideración de estrategias pertinentes para lo que resulta indispensable: “establecer una ruta crítica del aprendizaje, es decir, identificar en qué nivel de conocimiento están los estudiantes y elaborar acciones para que los estudiantes vayan transitando gradualmente en el aprendizaje en la adquisición de alguna habilidad o conocimiento” (E-D4-210817).

A partir de la manifestación docente anterior puede determinarse también que para hacer evolucionar los aprendizajes se requiere de una constante evaluación del progreso del estudiante que podría enunciarse como la competencia específica **Realiza la evaluación sumativa de los saberes del estudiante con DI para establecer una ruta crítica del aprendizaje**. Es importante comprender que los estudiantes requieren de una formación integral en la que se cultive en ellos el interés por aprender y comprender que existen distintas formas acceder al conocimiento, de retomar un tema de la clase, que es indispensable desarrollar habilidades de identificación, recuperación, comprensión, aplicación, creación, evaluación e incluso la crítica reflexiva para hacer evolucionar el propio aprendizaje para lo cual es indispensable saber dónde está ubicado el estudiante y hacia dónde y a que ritmo caminar.

V.7.3. Crear redes de apoyo

Es importante mencionar que existe una conciencia común de que, para lograr la inclusión educativa de PcD es necesario establecer redes de apoyo colectivo entre docentes, estudiantes e institución, pues la acción del profesor sólo tendrá impacto, como se confirma desde Amaro, Méndez y Mendoza (2015), en tanto se comparta la responsabilidad de formación, similitud que se encuentra también con lo que Perrenoud (2007) denomina: *Trabajar en equipo*- siempre teniendo cuidado de no abusar del apoyo, sobre todo si se trata de pares. Es importante enfatizar la opinión del maestro Iván en ese sentido:

Si ves a alguien que está todavía en mayor desventaja por lo intelectual, por lo visual, por lo auditivo, lo motor incluso, pues con mayor razón necesitas dedicarle mayor tiempo a esa persona; buscar el apoyo horizontal como ya decía de los propios compañeros eso también ayuda muchísimo, sin cargarles porque a veces también se pueden sentir y ahorita recuerdo un caso muy particular, que se pueden sentir abrumados y hasta desviados de sus intenciones de aprendizaje. Si a una persona se le está pidiendo constantemente que le ayude a alguien creo que tiene que ser una ayuda colectiva, no de una persona que está ahí en el grupo porque también se llegan a cansar y dicen pues bueno yo también tengo cosas que hacer [...]. (E-D5-210820)

Por su parte el maestro Luis también identifica la necesidad de apoyo mutuo con los estudiantes, aunque en el caso de discapacidad visual es importante resaltar:

Ella trabajaba en la sala braille de la biblioteca central de Guanajuato, entonces yo le pedí que, si quería ayudarme, que fuese su proyecto de titulación y a la vez apoyarme como maestra sombra entonces allí es como gracias honestamente a ella pude subsanar. (E-D4-210817)

Por otro lado, también resulta indispensable considerar la riqueza profesional que existe en el nivel universitario en cada uno de los perfiles docentes, por lo que la intención e interés por apoyar a los estudiantes no se ve limitada a los recursos que la UG provea. El maestro Daniel manifiesta la necesidad de buscar alternativas cuando la Universidad está fallando en los apoyos indispensables de formación: “[Algunos maestros afirman]: “Ese es trabajo de la dirección”. No nada más lo que me pueda dar el alma mater de mi institución, es que hay muchos lugares que te pueden ofrecer servicio de atención para personalizar ese servicio”.

Como lo confirman las experiencias de los profesores consultados, las redes de apoyo posibilitan la participación del colectivo institucional, pues los motivan a involucrarse en la generación del cambio. El trabajo colaborativo permite que las miradas estén centradas en objetivos comunes como, por ejemplo, el seguimiento de los estudiantes con DI durante su trayectoria académica.

Como se manifiesta desde las experiencias docentes y traducido a una competencia específica, el profesor inclusivo ***Involucra y motiva a los estudiantes y docentes en la inclusión de la persona con discapacidad***. La generación de redes de apoyo docente, facilitan la creación de espacios comunes para dialogar, compartir, organizar, buscar y consensuar estrategias que ayuden a resolver las problemáticas presentes en el aula y, en consecuencia, que exista una modificación de las prácticas pedagógicas desde la auto crítica y evaluación de las competencias propias de cada docente.

Vinculando los planteamientos anteriores con la perspectiva de Bolívar (2013), En tanto que exista un mayor compromiso institucional, existirá una mayor determinación del profesorado en superar los requerimientos mínimos de formación. El trabajo colaborativo docente tiene una incidencia y responsabilidad directa en la UG, pues desde la organización, implicación y manifestación de los profesores se pueden encontrar oportunidades de mejora y actualización para ofrecer una mayor seguridad de lo que se está haciendo en el quehacer educativo a la vez que se fomenta un sentido de pertenencia.

En síntesis, involucrarse en la inclusión educativa repercute positivamente en aspectos tales como; mejoras en el ambiente de las aulas y de trabajo formativo, mayor conocimiento sobre las implicaciones de la inclusión educativa, involucramiento de toda la comunidad en acciones concretas de inclusión, concientización sobre la realidad educativa de PcD, unificación de criterios, iniciativas, y metodologías de inclusión desde las necesidades y demandas, aumento de la calidad de las actividades de enseñanza, seguimiento de las trayectorias académicas desde el ingreso hasta el egreso, disminución de la incertidumbre acerca de procesos inclusivos y la resolución de conflictos desde la riqueza de los perfiles profesionales de los docentes.

V.7.4. Generar la propia actualización docente

Aunque sea poco visible, la cantidad de estudiantes con discapacidad dentro de la Universidad es importante. Todos los docentes consultados han tenido experiencia con al menos un caso en la institución y otros tantos fuera de la misma. Las necesidades y dificultades encontradas en el propio ejercicio profesional son las que motivan a la preparación en el tema y a la vez les hacen reflexionar sobre el impacto que tiene su

labor, por esta razón se comprometen y buscan los medios oportunos para poder ofrecer una formación de calidad en sus materias desde un compromiso ético.

La labor de un profesor, sobre todo en ES implica nunca dejar de aprender, el conocimiento evoluciona y con ello las necesidades de preparación. Siempre toca estar atentos a las demandas para continuar con la actualización profesional pertinente, además, la formación debe ser transdisciplinar, un docente no puede enfocarse en los saberes propios de su profesión solamente, sino en todos aquellos que están relacionados con la educación de los estudiantes. El maestro Daniel afirma:

Nuestro trabajo, es digamos de un alto impacto en la vida de un estudiante, si cambias tu actitud vas a entender que va a requerir como todas las profesiones, actualizaciones constantes, que no se conforme con que "ya salí de la licenciatura y con esto". (E-D1-210610)

Como se afirma desde la manifestación del maestro Daniel, las actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad son uno de los elementos que influyen en el éxito de la inclusión educativa. Solís y Borja (2021) reiteran que es necesario tomar en consideración que las particularidades de los profesores se ven influenciadas por las experiencias previas, ideologías asumidas, la actitud que toman con respecto a los problemas que se presentan, además de su capacidad de innovar, aspecto que repercute directamente en prácticas educativas más, o menos favorables para que los alumnos logren el aprendizaje. Por tanto, es imprescindible favorecer experiencias positivas para que los profesores no perciban la formación inclusiva como un obstáculo para su desempeño y desarrollen una actitud favorable, así como el desarrollo de competencias necesarias.

Aunado a los aspectos anteriores, no siempre se tiene vocación profesional, pues algunos maestros ejercen la docencia por situaciones diversas, no realmente porque ello les agrada, razón por la que pocas veces se cuenta con una formación sólida en relación a las demandas del quehacer educativo como la actualización constante y la sensibilización en temas de inclusión educativa. Desde la experiencia del maestro Luis:

Lo que he aprendido es que si no se tiene la vocación para eso es complicado, muy muy complicado, si no hay vocación para atender este tipo de personas se vuelve más que una experiencia positiva, se vuelve todo lo contrario, una carga tanto para el propio docente como para el estudiante. (E-D4-210817)

El interés por aprender en el caso de los docentes manifestados como inclusivos es genuino, pese a que no existe una motivación institucional para prepararse en ello, se busca aquellos conocimientos que sean de utilidad y aplicabilidad al contexto inmediato. Los profesores reconocen su labor como algo inconcluso, que exige seguir preparándose porque los retos que se presentan siempre son diversos y nuevos. Tal aspecto se manifiesta con la experiencia de Iván como necesario:

Buscar actualizarme lo más y lo mejor posible, ya he tenido la fortuna de tomar, bueno no debería de decirlo, he tomado dos cursos de braille y siento que todavía me falta bastante, entonces yo creo que no he aprendido como debiera en esos cursos, pero pues ha sido mi interés y creo que es algo también que se necesita partir del interés del profesor. (E-D5-210820)

La actualización exige convertirse en investigador de su propia práctica, tarea que resulta compleja por el dinamismo constante que determina también la manera de responder a diversas situaciones no consideradas. Analizar sus propias acciones o bien, encontrar los significados de las mismas es un proceso complicado de reflexión sobre lo que sucede en el aula y su papel en la misma como determinante. “Sólo identificando esos cambios de dirección será posible ponderar en qué medida se puede intervenir para lograr realmente lo que se pretende” (García, 1997, p.34).

Es necesario tener las suficientes bases teóricas para comprender la realidad de su práctica y así generar metodologías oportunas de resolución. García (1997) invita al profesor a pensar varios aspectos: ¿Qué es lo que hago en clases? ¿Qué significado tiene para mí y para los estudiantes? ¿Cómo puedo modificar o hacer las cosas de manera distinta?

La realidad no sólo requiere de un análisis desde la postura individual sino también de los propios estudiantes con el objetivo de transformar la práctica docente, es necesario pensar si las propias acciones son correctas, tienen algún potencial de cambio o simplemente han dejado de ser efectivas para la formación. Desde la experiencia del maestro Daniel:

Atender necesidades diferentes también me fue creando una necesidad; seguirme preparando, y a partir de entonces te repito, pues no dejé de estudiar. Yo creo que hice un poquito más de la mitad de la carrera de derecho, también dos maestrías, mi licenciatura en educación básica en la normal, una diversidad de diplomados. Me certifiqué como director en el nivel básico. En el caso de nuestra Universidad de Guanajuato, yo como parte de la planta docente todo lo que nos manda a la Universidad veo esto me va a servir para los grupos por los problemas que encuentro. (E-D1-210610)

En conclusión, la actualización profesional favorece la adquisición de habilidades específicas y pertinentes para afrontar la realidad educativa, traducido en la competencia profesional y una mayor capacidad de adaptación al cambio que aportará directamente al cumplimiento de los objetivos institucionales desde el aseguramiento de la calidad educativa.

V.7.5. Generar ambientes inclusivos y emocionalmente seguros

Una de las necesidades más importantes manifestada por lo estudiantes y además reconocida como una virtud presente en los maestros inclusivos, es la capacidad para construir espacios emocionalmente seguros, donde se privilegia la salud emocional antes que en el desarrollo de competencias de formación. No se puede pedir que el profesor asegure áreas sanas de convivencia si no tiene al menos alguna noción de lo que se requiere para que esto se cumpla.

El mismo docente requiere de competencias en el tema socioemocional, primero, para poder aprender a manejar sus propias emociones, reconocerlas y manifestarlas de forma asertiva y así tener la capacidad también para transmitir esas habilidades de modo que se genere la suficiente empatía, confianza y seguridad para solicitar apoyo, cuestionar, e incluso para estar en desacuerdo con las prácticas educativas en el aula.

Establecer relaciones sanas y de confianza desde el inicio es indispensable pues una vez rotos estos vínculos, resulta muy complicado que el estudiante pueda volver a acercarse al docente. Si se comienza por reprender ante cualquier situación, será imposible lograr la cercanía y, por tanto, la posibilidad de externar de manera explícita las necesidades educativas y las ausencias en el proceso de enseñanza. Tanto Gaby como David manifiestan que es indispensable ofrecer al estudiante la posibilidad de equivocarse sin tener miedo a la represión y aunque en estos casos se ha identificado esta cualidad, en el resto de los profesores que no han sido seleccionados existe la ausencia en este sentido. El maestro Daniel enfatiza en:

Respetar a las personas como son, por lo que son, y quiénes son, nunca cuestionarles el por qué no haces o por qué no aprendes, no, al contrario: dime en qué te puedo apoyar porque veo que te estás atrasando-, ¿qué de lo que se te dificulta te puedo cambiar?. (E-D1-210610)

Por su parte, el maestro Adrián reitera:

Yo he notado que muchos profesores cuando yo mismo antes, insisto, quizás también ahora, no lo sé, cuando tenían este tipo de problemas pues se encienden de inmediato; “¡es que yo te estoy dando lo mejor de mí!, ¡cómo es posible que tú no me respondas!” y cuando sucede esto, cuando tú te pones, te tornas violento con el muchacho, con la muchacha, la relación maestro y alumno se fractura, se lesiona y entonces ya es muy difícil componer eso, aliviarlo. (E-D3-210614)

El docente inclusivo reconoce que tiene una condición de “poder” desde la visión de los alumnos y por lo tanto decide de manera prudente qué hacer con ella para influir positivamente antes que usarla para generar miedos o imponer sus ideales. La figura de autoridad no se usa para intimidar, se utiliza como una herramienta para que los estudiantes puedan encontrar en ellos un apoyo de cualquier tipo, por la confianza que genera su posición de “ventaja” para solucionar conflictos. Los docentes inclusivos no discriminan, por tanto, los problemas de todos son igual de importantes y se atienen con el mismo compromiso. Según el maestro Adrián:

Hay que ser un poco más pacientes con los chicos, no me gusta utilizar la palabra tolerante, me parece que es una palabra poco adecuada porque toleras aquello que no te agrada, lo toleras a la fuerza pero sigue sin agradar, me gusta más hablar de empatía en el sentido de ponerte en el zapato de otro... uno como profesor está en una situación de poder y lo que uno tiene que hacer es tratar de contrarrestar su propia autoridad su propio poder con empatía, insisto ser menos autoritario y ser más empático. (E-D3-210614)

Desde este panorama, el docente inclusivo **Promueve la participación auténtica del estudiante con DI**. Motivar la participación de los estudiantes para que logren el aprendizaje es importante en todo momento, pero es necesario que no exista el miedo a equivocarse y que, además, ninguna respuesta se reconozca como incorrecta sino, saber encaminar el proceso, corregir en caso de que sea necesario, pero nunca demeritando el esfuerzo y la intención de los estudiantes por aprender y por expresarse. Este aspecto puede influir de manera importante en el estado emocional de los estudiantes. El error siempre es una oportunidad para lograr el aprendizaje. Para el maestro Adrián, el reconocimiento de la participación de sus alumnos se ha convertido en una práctica común en sus clases:

Yo estaba consciente del caso de la chica, entonces lo que yo trataba de hacer en ese momento era de celebrar su participación y de aplaudir su participación y de tratar de hacerla sobre todo ver pertinente ante los ojos de sus compañeros. Trataba de hacer que sus compañeros se dieran cuenta de que esa aportación también era válida y también era provechosa. Yo lo que te quiero decir es que yo trato de evitar lo más que se puede la palabra “no” ante las respuestas de los chicos. yo creo que uno siempre puede capitalizarlas, aunque parezcan fuera de lugar, aunque parezcan que son repetitivas, uno siempre puede capitalizar esas respuestas y convertirlas en algo positivo ante tu propia audiencia. (E-D3-210614)

Construir espacios emocionalmente seguros implica la participación auténtica de todos, además, estos son una oportunidad para aminorar incluso las condiciones constantes de exclusión social a las que se enfrentan constantemente las PcD pues al fomentarse una cultura inclusiva en el aula, la conciencia crítica sobre ello puede extenderse a otros contextos fuera del institucional, sobre todo si consideramos que los estudiantes serán en algún momento profesionales que podrán guiar su práctica sobre estos ejes formativos.

V.7.6. Identificar las implicaciones de la discapacidad para involucrarse de forma efectiva en la formación de los estudiantes

El Trastorno de espectro autista (TEA) y el Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) no se consideran en sí mismos como una discapacidad ni una enfermedad en esta investigación debido a que no necesariamente implican alguna dificultad de tipo intelectual, pero, por sus particularidades, en ocasiones sí pueden derivar en una. Entonces, “¿Por qué, introducimos el tema de la enfermedad? Si ni la deficiencia, ni la discapacidad son enfermedades. Porque, algunas enfermedades -relativamente comunes-, se van a cruzar con la discapacidad, sin que lo sean” (Gujardo, 2021).

Es importante mencionar que los docentes han tenido experiencias con personas con alguno de estos trastornos e identifican que los casos en el nivel universitario van en aumento, o al menos, son más visibles, lo mismo que la presencia de estudiantes con alguna discapacidad, es por ello que resulta sumamente importante prestar atención en aquellas problemáticas que se presentan a raíz del desconocimiento de alternativas y caminos de enseñanza adecuados, pues si no se tiene una preparación oportuna, en lugar de facilitar, se puede entorpecer su progreso como sucede en la mayoría de los casos que no logran terminar su carrera universitaria.

En este sentido, es necesario mencionar que, de los cinco maestros seleccionados, sólo Daniel, Iván, y Adrián cuentan con una formación que les apoya de manera sólida para desempeñar su labor lo más adecuadamente posible por sus experiencias en la formación para PcD. En los dos casos restantes, se trata de una sensibilización propia por experiencias cercanas con alguna persona con esta particularidad y se esfuerzan por

hacer lo mejor, pero desde su experiencia no siempre es suficiente, por lo que se podría afirmar entonces que la actualización oportuna es indispensable. Aunque aún con una formación adecuada el profesor Daniel asegura *“Con este caso me ha costado mucho trabajo, me sentí yo hasta... no digo mal, sino más bien, me sentí con la necesidad de haber apoyado más”* (E-D1-210610).

Aunque no siempre es suficiente, la sensibilización o competencia específica ***Desarrolla la sensibilidad para identificar al estudiante con DI en el aula***, permite voltear a ver todas las carencias que se tienen en el propio contexto, poder entender cómo es que una persona con discapacidad se encuentra con barreras incluso para hacer las actividades más básicas en los espacios universitarios que para cualquier otra serían muy simples, por ejemplo, el maestro Iván comenta que es necesario: *“Buscar ponerse en los zapatos de esas personas y entender que no es sencillo el perder un autobús porque no viste bien el letrero”* (E-D-5-210820).

El reconocimiento del impacto que se va a tener sobre el futuro de los estudiantes, permite sensibilizarse con la inclusión de cualquier persona, sea cual sea su realidad, dentro de un mismo entorno y no de manera aislada. Podríamos enmarcar de alguna manera la docencia como una de las profesiones más nobles, pero también más complejas, pues implica, en relación con la propuesta de García, Herrera y Vanegas (2018), superar las limitaciones personales, pero también las establecidas en el contexto universitario.

Para concluir el aparatado, es oportuno reafirmar la relevancia que se ha dado a la práctica docente centrada en el desarrollo de competencias pues desde este enfoque, los profesores son considerados un actor indispensable para trabajar en la calidad educativa en la Universidad al ser ellos mismos quienes de forma concreta deciden cómo actuar ante las distintas posibilidades que existen a través de la consideración de tres asuntos: *“saber qué enseñar, cómo enseñar, a quiénes se enseña y para qué...”* (Torres, Badillo, Valentin, Ramírez, 2014, p.130).

En este sentido, la práctica docente centrada en competencias es un proceso consciente sobre la resolución de problemas reales y en un contexto específico, ello exige pensar también en una metodología particular que abarca desde la consideración y selección de conocimiento, habilidades y actitudes, la aplicación de ellos y la reflexión

de los resultados. En resumen, es un proceso de innovación y preparación constante que implica un análisis profundo donde la posibilidad de improvisación se minimiza.

A continuación se presentan de manera sintética algunas estrategias prácticas identificadas en el proceso de investigación, tomando en cuenta que no son las únicas posibles sino las que se han detectado.

Tabla 8

Estrategias detectadas para la inclusión de estudiantes con DI en el aula.

Estrategias prácticas para la inclusión de estudiantes con DI
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de métodos o materiales aumentativos y alternativos para la enseñanza: símbolos, gráficos, gestualidad, expresiones (los estudiantes con DI requieren que estas sean más efusivas), señas, videos, imágenes. • Uso de lecturas sintéticas y con un lenguaje accesible. • Guías de auto interrogación de textos para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, análisis, síntesis (Hardoy, 2021). • Descomponer en partes una misma actividad cuando esta es compleja o sustituir por otra más sintética. • Utilizar lenguaje específico y concreto en las clases. • Hablar más lento, dar indicaciones simples para evitar confusión, incluso se puede apoyar con el uso de gráficos para reiterar lo que se expresa verbalmente. • Privilegiar actividades de trabajo colaborativo para favorecer las habilidades sociales de los estudiantes. • Reconocer constantemente la participación del estudiante. • Motivar al estudiante a solicitar ayuda cuando así lo requiera. • Privilegiar el orden en clases y actividades. • Uso de ejemplos aplicables a la realidad profesional.

Nota: Elaboración propia a partir de lo recuperado de las manifestaciones de los docentes y estudiantes.

V.8 ¿Es la formación profesional un determinante para ser inclusivo?

Previo a la recogida de datos se tenía la idea de encontrar que existiera un común mayor entre el perfil profesional de los docentes que serían manifestados como inclusivos, pero es de resaltar que sólo en dos de los casos, se tiene una preparación específica en el tema de la docencia para PcD. Desde las experiencias consensuadas, una formación pertinente, sí da una mayor seguridad en el quehacer educativo, sin

embargo, la sensibilización por experiencias cercanas también ha contribuido positivamente en la respuesta que los profesores tienen hacia la inclusión.

En los casos en los cuáles no se tiene una formación en la docencia o experiencia en el ejercicio profesional con PcD, existe una tendencia a ser inclusivos debido a la sensibilización que se ha desarrollado como producto de una experiencia cercana con una persona en esta situación; un familiar, algún estudiante o incluso alguna mala vivencia académica propia, y con ello se ha despertado el interés por evitarle a los alumnos atravesar por algo similar, sobre todo a aquellos que con mayores dificultades cursan el nivel superior.

Un docente, es pues inclusivo, como resultado de una formación profesional en el tema de la discapacidad, pero también en consecuencia de la sensibilización gracias a experiencias cercanas dentro de los espacios educativos y familiares. Esto les ha permitido visualizar y reconocer la gran cantidad de limitantes sociales con las que se vive si no se encuentra en un contexto consciente de la necesidad de la eliminación de barreras como una responsabilidad colectiva.

Debe reconocerse que todos los docentes, con o sin formación particular, comparten el común de al menos tener una noción de lo que es la educación inclusiva y la importancia de hacerla una realidad en las aulas. El problema aparece cuando pese a la intención de apoyar a los estudiantes, no se encuentran las formas adecuadas de hacer frente a los problemas. Tener conocimiento sobre la inclusión educativa y sus implicaciones es relevante, pues les hace conscientes de la realidad, sin embargo, es más indispensable saber cómo concretarlo específicamente en el aula.

Hay gente muy preparada que tiene doctorados, que tiene muchos cursos, pero en la práctica docente deja mucho que desear y en la vinculación con los alumnos también. Entonces, no por más cursos de inclusión o cursos de pedagogía, quiere decir que vas a ser un mejor profesor o un profesor inclusivo ¿no?, tiene que ver mucho la apertura que tengas como ser humano, como profesor que da la pauta a tu vocación para aceptar esa parte de la realidad y reflexionar. La verdad que yo he aprendido más de la inclusión, gracias a mis alumnos y a los errores que he cometido como profesor, que los cursos que me han dado. (E-D2-210614)

La respuesta del maestro Gerardo da apertura para analizar si los espacios formativos están siendo construidos tomando como referencia realmente las necesidades de los estudiantes y las dificultades de los profesores, pues no alcanzan el suficiente impacto como para que el docente se sirva de ellos en su práctica, además, como ya se ha

manifestado, se aprende de los estudiantes como producto de los errores cometidos en el aula y aunque se comprende que el error también es una oportunidad de aprender, muchas veces así sucede en el caso de PcD porque no hay una preparación adecuada o se improvisa sobre los problemas que se les presentan.

Aunque los docentes aún y con la diversidad de perfiles profesionales diversos han sido manifestados como inclusivos, es necesario reiterar que la actualización es necesaria, pues si no se tiene un conocimiento sólido sobre cómo adecuar sus clases a las demandas de los estudiantes con alguna discapacidad, se tiende a ir aprendiendo sobre la marcha sin tener la certeza de que lo que se está haciendo sea lo adecuado, es por ello, que a veces persiste la inquietud por haber hecho más por los alumnos.

Por otro lado, es importante enfatizar en que existe el común de que los perfiles docentes identificados como inclusivos, corresponden a las llamadas comúnmente “ciencias blandas” o ciencias sociales salvo en el caso del maestro Luis ya que la Psicología tiene ambos enfoques. De inicio, esto podría no significar nada, pero si se analiza un poco más a profundidad, cabe la posibilidad de que sea una de las razones por las cuales se tiene un mayor sentido de empatía por los estudiantes y una actitud positiva ante la inclusión de PcD en las aulas.

Es oportuno reconocer que a partir de la Educación Media Superior existe una heterogeneidad en lo que respecta a perfiles formativos, por lo que el quehacer educativo se complejiza, aún más si a esto se le suma que dentro de la ES hay un menor interés por el aprendizaje individual de los estudiantes. Tal como se reitera desde Fernández, Nava y Jiménez (2021), en la mayoría de los casos los profesores se encuentran preparados de manera importante en área disciplinar, pero existe la ausencia de competencias pedagógicas.

A continuación, se enuncian algunos elementos recuperados que pudieran influir significativamente para su construcción y reconocimiento como inclusivos de acuerdo al perfil profesional encontrado en cada uno de los docentes.

V.8.1. Perfiles profesionales docentes

El profesor Daniel, tiene una preparación como docente, pero también una trayectoria muy importante en la formación de PcD desde el inicio de su práctica como profesor en distintos niveles educativos e incluso como directivo. Además, dentro de las manifestaciones se hace referencia a una formación continua en diplomados y talleres en el tema de neurolingüística, habilidades sociales y socioemocionales, que justamente están relacionados con algunas de las barreras que enfrentan los estudiantes incluidos en el estudio, lo que podría significar una de las razones por las que éste se ha manifestado como inclusivo, pues le ha dado pautas para poder desarrollar habilidades significativas en cuanto al lenguaje, generar vínculos de confianza, mostrarse siempre abierto a la escucha, sólo por mencionar algunas.

Este panorama permite visualizar que una formación sólida y experiencia en la educación de PcD es un punto de partida relevante, además, el tipo de preparación continua a la que se hace referencia tiene impacto tanto en sus estudiantes como de manera individual, pues no se puede cultivar en ellos algo de lo que se carece, por ejemplo, el área socioemocional en la que pocas veces se presta atención en la etapa universitaria.

En este caso, no sólo se cumple con el criterio de sensibilización al que todos los docentes hacen referencia como indispensable, sino que también existen una serie de competencias específicas que influyen de forma importante en su desempeño, tanto propias de la preparación profesional, como construidas sobre el proceso. El maestro relata:

Me remito a uno de los inicios de mi trabajo como docente estando en el último año de la Normal, la Normal primaria, tuve un grupo de 7 alumnos, variaba, de repente eran 7, de repente 9, de repente bajaban a 5 porque trabaja en un centro de discapacitados, entonces en ese grupo los más constantes eran... tenía un joven oaxaco que no sabía hablar español, tenía una niña cuadripléjica, bueno ya señorita con 17, 18 años; cuadripléjica y que apenas no podía hablar, tenía dos alumnos con cierto retraso intelectual y tenía un alumno completito, integró en todas sus funciones, entonces con él me apoyé para ir dándole la atención a los demás de manera personalizada .Me acuerdo, y con mucha satisfacción lo platico; esa experiencia que viví me ayudó a partir de entonces los 14 años que trabajé como maestro de grupo en primaria, empecé a detectar niños de segundos, terceros, cuartos grados, niños con muchos problemas en su aprendizaje. (E-D1-210610)

Esta experiencia da cuenta de que no solamente ha existido un interés por la inclusión de PcD, sino de todo aquel que lo necesita, además, en un nivel superior, las habilidades

desarrolladas previamente para identificar necesidades en los estudiantes han servido para continuar haciéndolo cuando no existe información sobre la discapacidad o situación en la que estos se encuentran al ingresar a las aulas dentro de la UG específicamente.

Por otro lado, el maestro Iván también cuenta con una formación profesional en la docencia, específicamente en Educación especial (antes Problemas para el aprendizaje) y también a la par se relatan una serie de espacios de preparación continua en el tema de la inclusión de PcD, es a partir de ello que se asume que tanto su perfil profesional como la actualización permanente han jugado un papel importante para la disminución de BAP manifestadas.

Tanto en el caso del maestro Daniel como en el de Iván, se asume la experiencia y la competencia profesional como un elemento ventajoso en su desempeño y que, a raíz de diversas experiencias, va generando un gusto por seguir aprendiendo como a continuación se expresa:

Bueno, yo tengo la ventaja la verdad de que ya tenía una sensibilización previa por decirlo de esa forma y competencias formativas, por dos cosas; una por tener una formación inicial de maestro de educación primaria y pues eso me parece que me da, no las excelentes ni las máximas, ni por arriba de cualquier compañero -porque siempre hay deficiencias- pero ya me dio esa ventaja de tener esas habilidades pedagógicas y didácticas de manejo de grupo en general, de manejo de estas situaciones de desventaja que desde que empecé mi trabajo hace más de 30 años he tenido este tipo de acercamientos y bueno, y después la posibilidad de formarme en el campo de la educación especial. Aunque fue en un campo muy específico porque así estaban los formatos anteriores, es decir, me formé en problemas de aprendizaje, así se llama la especificación de la Licenciatura en Educación Especial que tengo, entonces creo que pude desarrollar esas competencias pero sobre todo hay otra serie de, digo son competencias profesionales pedagógicas didácticas pero me parece que parte mucho de eso, pero también por mi contexto por adultos mayores con los que he convivido; familiares o personas cercanas, buscar tener esa sensibilización y esa empatía. (E-D5-210820)

Vale la pena mencionar que dentro de las competencias con las que cuenta el maestro Iván se encuentra también la preparación en temas como el idioma Braille y la Lengua de Señas Mexicana (LSM) con varios cursos, y aunque reconoce que no ha aprendido lo suficiente, existe un interés genuino por desarrollar sus habilidades aún más. Su preparación ha sido producto de un interés personal por seguir aprendiendo y poder comunicarse correctamente con sus estudiantes cuando así se requiere, desde el respeto y de la manera más adecuada considerando la singularidad que identifica a cada uno.

Las experiencias con la formación desde la inclusión permiten, como ya se ha manifestado, la capacidad de sensibilizarse ante diversas situaciones de discriminación en los espacios educativos. Vivir de cerca la discapacidad es una oportunidad para comprender la realidad. El maestro Iván relata también cómo estas experiencias le han ayudado a desarrollar una especie de afinidad con los mismos estudiantes y la comprensión de su realidad:

[Me llevó a] darme cuenta también de la apatía y no empatía de algunos profesores, lo tengo muy grabado, una profesora que decía: "es que aquí se les dicta la tarea y se los dicto hasta volteada al pizarrón porque ya están en segundo grado de primaria y ya deben de tomar el dictado [...], oye, pero el niño no escucha dijo, pues búsqúenle la manera porque si lo hago de frente pues es favorecer a los demás y es necesario que aprendan a tomar al dictado, pero el niño no escucha". Parecía que ella era la que no escuchaba. (E-D5-210820)

Por su parte el maestro Gerardo tiene una formación docente pero específicamente en la interculturalidad y esta se apoya de una preparación en Derecho y Ciencias Sociales, una formación muy valiosa si se considera su capacidad propiamente para dar clases, seguido del reconocimiento y aplicabilidad de los derechos de los estudiantes en el contexto educativo, así como la necesidad de inclusión considerando las diferencias desde el valor que estas tienen, no sólo hablando de PcD sino de todos en general. Para el maestro Gerardo, es importante mantenerse actualizado, pero más valioso es mostrarse cercano a la realidad de su contexto.

Los cursos que hemos tenido de las SEG y propiamente de la UG, nos han servido para poder comprender esta parte de la inclusión, sin embargo, creo que un factor determinante son nuestros alumnos, y yo puedo tomar miles de cursos, también de Derechos Humanos, etcétera, pero si yo no estoy abierto a observar mi realidad, a reflexionar mi práctica docente y a ver y aceptar las necesidades de mis alumnos de nada servirán los cursos. (E-D2-210614)

La inclusión educativa es pues, el producto de una formación disciplinar, de la actualización continua, del cuestionamiento a la propia práctica, un análisis de las necesidades formativas de los estudiantes y las demandas sociales a las que se enfrentará en su egreso, de la consideración de los contextos en los que se encuentran, de la sensibilización y de la empatía con la realidad de las PcD.

Por otro lado, el maestro Adrián tiene un perfil profesional en Filosofía, aunque su formación difiere un poco más al común analizado hasta el momento, sin embargo, en este caso, se ha encontrado una particularidad muy interesante pero que también ha sido el detonante para mostrarse empático y cercano a sus estudiantes y las

problemáticas que viven. Desde lo narrado por él mismo, la sensibilidad desarrollada es producto de vivir de forma personal lo difícil que se vuelve el proceso de aprendizaje cuando los docentes lejos de significar un apoyo, son una barrera que entorpece el desarrollo de los estudiantes.

Yo fui adolescente, tuve una vida académica un poquito compleja, un poquito complicada y de alguna manera cuando yo estoy enfrente a grupo trato de darles a los chicos el apoyo que a mí me hubiera gustado recibir cuando yo tenía su edad, lo que quiero decir es que no es algo que yo considere que es premeditado de parte mía. No tengo los conocimientos pedagógicos o los conocimientos didácticos para hacerlo de esa manera pero si trato de hacerlo con la mayor naturalidad posible, pues mostrarme abierto a las inquietudes de los chicos...como te digo, yo fui un alumno con una vida académica muy lamentable... eran tiempos muy diferentes, esto de la inclusión académica era un tema que no se veía ni siquiera en el horizonte... entonces yo lo que hago acá, es eso, tratar de ser para los chicos el profesor que a mí me hubiera gustado tener académicamente.(E-D3-210614)

Como ya se ha expresado, el maestro Adrián no cuenta con conocimientos pedagógicos ni didácticos para enseñar a sus estudiantes pero ha sido seleccionado como inclusivo, por esta razón se encuentra en él un potencial importante, pues la vinculación formativa con la sensibilidad y la empatía tiene repercusiones positivas en la mejora de la calidad educativa y en el desarrollo profesional de las PcD, tal como lo dejan ver las experiencias anteriores, donde además, se tiene una mayor certeza que se está trabajando de manera adecuada bajo competencias específicas.

Finalmente, el maestro Luis es Psicólogo, sin embargo, no refiere a su capacidad de ser inclusivo como producto de esa formación. Su sensibilidad, por tanto, es producto de experiencias cercanas y de algunas otras a lo largo de su servicio en la docencia dentro de la Universidad. Así pues, el profesor Luis reitera:

Así como tal no tengo nada de formación, es decir, de formación académica de manera oficial documentada con algún papel no, no lo tengo. Sí tengo nociones porque estudié psicología, que dentro de la psicología particularmente, la psicología educativa se mira un poco lo que es la discapacidad [...] me atrevería a decir no fue nada formal, solo nociones que tuve en la licenciatura, pero actualmente, así como algún diplomado, alguna maestría, algún posgrado no, no tengo. (E-D4-210817)

Una mayor cantidad de especialidades y de formación no significa que un docente puede ofrecer una educación inclusiva a sus estudiantes, esta debe estar acompañada de un sentido humano, del reconocimiento de la diversidad como una riqueza, del considerar el valor único que tiene cada persona y la oportunidad que esto significa para que el docente siga aprendiendo, pues es a raíz de las dificultades que se van encontrando en el camino, la actualización profesional se convierte en una necesidad.

Desde la experiencia de los docentes, los cursos son útiles, pero si no son aplicados a los contextos, la información es obsoleta, son los propios estudiantes quienes dan sentido a estos conocimientos. Menciona el maestro Gerardo: *“si yo no estoy abierto a observar mi realidad, a reflexionar mi práctica docente y a ver y aceptar las necesidades de mis alumnos de nada servirán los cursos”* (E-D2-210614).

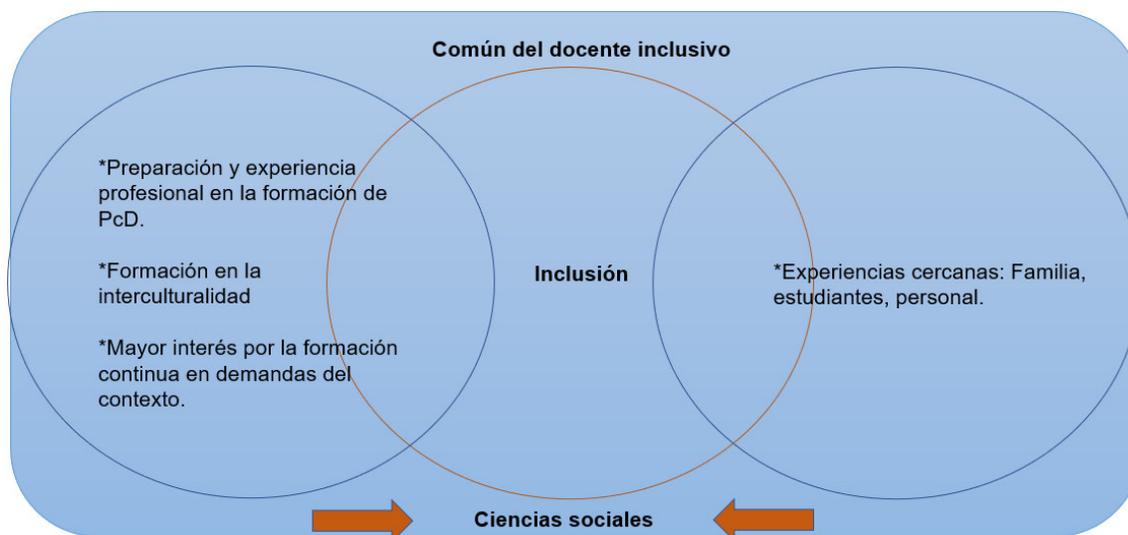
Es indispensable generar una sensibilización sobre la realidad de las PcD, pues nadie está ausente de desarrollar alguna, se requiere entonces de un verdadero sentido de empatía y de compromiso de toda la comunidad educativa para eliminar lo mayormente posible todas las barreras existentes asegurando la dignidad humana.

En conclusión, los profesores manifestados como inclusivos, cumplen en su mayoría con una preparación particular o muy cercana a la formación de PcD que les ha permitido desarrollarse en el quehacer educativo, pues si bien, una actitud positiva y empática siempre es importante, desde la manifestación de los propios estudiantes, no lo es todo. Una preparación continua y oportuna facilita el saber hacer en el aula, aspecto que cobra relevancia ya que cada vez existe mayor presencia de estudiantes con discapacidad en la ES y por tanto también aparecen nuevas necesidades de formación.

La sensibilización en el tema de la inclusión también es producto de experiencias cercanas, sin embargo, tener la posibilidad de acercarse profesionalmente al tema y de desarrollar las competencias necesarias facilita la problematización de la propia práctica docente y, por tanto, la detección de conflictos que se presentan como consecuencia de la falta de pertinencia de la misma y que repercuten directamente en el aprendizaje de los estudiantes. La actualización permanente encamina a conocer el qué, pero también el cómo.

Figura 6

Esquema del común entre los docentes inclusivos.



Nota: Elaboración propia a partir de las características que comparten los docentes seleccionados como inclusivos.

V.9 Necesidades manifestadas por los docentes para la inclusión educativa

Como se ha mencionado ya en apartados anteriores, dentro de la investigación y desde la manifestación de los actores involucrados, se asume que la función del profesor no es aislada a otros procesos que ocurren dentro de la Universidad. Para que ésta tenga un impacto significativo debe estar determinada por el trabajo colaborativo y permanente, apoyado de los especialistas necesarios cuando el docente no cuenta con los saberes pedagógicos básicos para la enseñanza.

Para poder responder a las necesidades educativas de los estudiantes, es indispensable, en primer lugar, contar con profesores preparados; ésta es una demanda en la que los docentes hacen un énfasis importante, sobre todo, en la necesidad de contar con espacios destinados a la orientación acerca de metodologías apropiadas de acuerdo a la discapacidad de cada persona.

Se han detectado demandas particulares que influyen de manera directa en el desempeño profesional, es necesario enfatizar en que algunas de ellas están

estrechamente relacionadas con la responsabilidad institucional y colectiva de todos los actores implicados en el proceso de formación profesional de los alumnos en la Universidad.

Estas demandas están vinculadas con los resultados arrojados por el Diagnóstico Situacional sobre la Inclusión Social y Educativa de las Personas con Discapacidad en la Universidad de Guanajuato y que son elementos que requieren ser atendidos con son: *la falta de identificación del perfil de las PcD, desinformación de la normatividad, desarticulación de acciones concretas, desinformación por falta de difusión, escasez de recursos pedagógicos y tecnológicos, escasas de abordajes teóricos y prácticos en tema de discapacidad, el nulo o poco interés en sumar esfuerzos individuales o colectivos en tema de inclusión y la falta de un programa de atención* (Cruz, 2020). Más adelante, estas ausencias y demandas ayudarán también a fundamentar las propuestas de acción.

Necesidad de comprensión de las implicaciones de la inclusión educativa por todos los actores de la UG:

Resulta indispensable que, si se pretende asumir una cultura inclusiva dentro de la UG, se conozca y comprenda desde la cuestión reglamentaria cuáles son los elementos que le componen, así como los lineamientos o reglamentos bajo los cuales debe regirse la práctica docente, empezando por el Modelo educativo. Desde este desconocimiento, se construye una de las barreras colectivas más importantes para la inclusión y los propios docentes la reconocen de este modo, pues la omisión también es una forma de discriminación. No hay posibilidad de aplicar algo que se desconoce y que no se asume como obligatorio.

Si la inclusión educativa de PcD está requiriendo de un tratamiento separado en la cuestión normativa, incluso desde la UG es porque se ha confundido con la no discriminación. La inclusión va más allá de ello, implica asegurar una educación de calidad a lo largo de su formación profesional y no sólo de “permitir” el acceso. No discriminar no es inclusión. Desde la experiencia del maestro Daniel: *“El trabajo del maestro dentro del aula es fundamental para la inclusión, en él está aplicar lo que la teoría dice, lo que la ley dice, desde el sistema educativo nacional”* (E-D1-210610).

Mecanismos de identificación oportuna

Vinculado con el conocimiento normativo propio de la UG y de todo lo que concierne al ámbito educativo, es indispensable contar con mecanismos de detección oportuna de los estudiantes previo a su llegada a los espacios aúlicos para brindar un apoyo educativo pertinente y, en concordancia con Corrales, Soto y Villafañe (2016), garantizar los contextos propicios para el estudiantado más vulnerable. Una vez iniciados los cursos, es complicado identificar en un estudiante, sobre todo con este tipo de discapacidad catalogada como “invisible”, se complejiza sobre todo saber qué necesidades, dificultades o características tiene si no se externalizan.

El maestro Adrián relata una experiencia de este tipo: *“insisto, que el chico debía alrededor de 16 materias muy difícil de sacarlas y pues no tenía un diagnóstico y no existían todas como las herramientas para canalizarlo a algún lugar” (E-D3-210614)*. No tener una información previa sobre los estudiantes y sus demandas repercute directamente en la calidad de su formación, pero también en el desempeño docente generando una preocupación constante sobre la pertinencia de su práctica. Desde la consideración del maestro Iván, en conjunto con algunos profesores externos a su programa, coinciden en este problema, el relata:

Manifiestan esas inquietudes, incluso de enterarse que tienen un estudiante con discapacidad porque también eso fue algo recurrente que mencionan, que no estaban enterados en ocasiones, ni los estudiantes les dicen, hasta recuerdo un extremo de una estudiante con discapacidad visual que un profesor refiere que cuando le preguntamos si había hecho algún tipo de adecuación y todo esto dice: “bueno no la hice, pero no la hice, porque ni siquiera sabía que tenía una estudiante con discapacidad visual, todo era por Teams”. (E-D5-210820)

No poder identificar a los estudiantes con cualquier tipo de discapacidad es un problema grave, ya que incluso por temor al rechazo no se manifiesta y es hasta que los docentes identifican un rezago importante que se encuentran con situaciones como esta. Es indispensable encontrar estrategias adecuadas desde las que el estudiante sienta la suficiente confianza de externarlo sin miedo a ser excluido o rechazado. El mismo maestro Daniel confirma la necesidad de ser empáticos, pues no es tarea del docente etiquetar al estudiante:

Esa parte es la que está fallando, al alumno no le puedo decir yo -oye vete al departamento psicopedagógico porque no aprendes bien, o traes tus broncas-, no puedo, porque en lugar de ayudarlo lo agredo me convierto en un agresor más y si el trae problemas socioemocionales por agresiones familiares o de su colonia le estoy dando el último golpe que necesitaba. (E-D1-210610)

Es necesario anticipar antes que solucionar; los estudiantes merecen aprender de forma adecuada desde el primer momento que llegan al espacio universitario y los docentes por su parte, saber cuál es la realidad en la que van a tener que desempeñarse, pues debe admitirse que aunque el tema de inclusión comúnmente se aborda como algo positivo, la realidad es que es complicado si no se tienen puntos de partida sólidos así como las herramientas necesarias para hacerlo, sobre todo cuando se han asumido ideologías provenientes de modelos médico-rehabilitadores en el ámbito educativo por mucho tiempo.

Los profesores no están cerrados a involucrarse, sólo se pide que se anticipe la información oportuna. El maestro Luis menciona que en la Universidad se presta mayor atención a algún tema emergente en particular cuando la comunidad educativa que le involucra es mayor, por lo tanto, en el caso de la discapacidad hay poco interés:

Yo percibo que somos más bien reactivos y no anticipadores. No nos anticipamos sino más bien reaccionamos a las situaciones de inclusión... la Universidad no pone sus ojos en esos [alumnos] si no pone en lo que actualmente es más... pues más numeroso, lamentablemente ese sí es un problema de la Universidad, pero es un problema del entorno social porque realmente hacemos las cosas para las personas que no padecen discapacidad, vamos a hablarlo en términos estadísticos, que tienen una normalidad ¿no?; física, de los sentidos o intelectualmente hablando. (E-D4-210817)

Los dos escenarios formativos dejan ver que no importa el área de conocimiento en el que nos situemos para estudiar el fenómeno, siempre estará presente en las aulas una PcD en algún momento y dan cuenta de que “[...] en muchas ocasiones las respuestas que se ofrecen para cubrir las necesidades de este alumnado suelen ser de carácter más reactivo que proactivo [...]” (Sánchez y Morgado, 2021, p.30), planteamiento que se reitera desde la manifestación anterior.

A lo largo de la experiencia como profesores en el nivel universitario, cada uno de los actores involucrados en el estudio ha dado clases a un estudiante con discapacidad, sin embargo, como estas situaciones pocas veces se prevén, las dificultades que se manifiestan en el proceso formativo son importantes, sobre todo si no se tiene una actualización pertinente. Como se confirma desde algunos referentes como Fernández (2013), Nava y Jiménez (2021) gran parte de los docentes se enfrentan a esta realidad haciendo uso de estrategias poco específicas y metodologías improvisadas.

Seguimiento permanente a los estudiantes

Lamentablemente, en la mayoría de los casos, los docentes sólo se encuentran en una sola ocasión con un mismo estudiante durante su formación profesional por lo que se trabaja en favor de su inclusión durante el periodo que se tiene destinado en el semestre, pero no se tiene la certeza de que los otros profesores harán lo mismo posteriormente. Desde el consenso, este aspecto es una problemática muy grave, pues desde su realidad no es posible continuar dando seguimiento ni pedir a otros profesores que cambien su forma de enseñanza, sobre todo en casos donde no se tiene consideración alguna a pesar de que las dificultades son evidentes. Desde el común con la propuesta de Corrales, Soto y Villafaña (2016), este aspecto resulta muy relevante en tanto que el estudiante se encuentra en un constante riesgo de perder la posibilidad de formación profesional si no se le acompaña en todo su proceso.

Resulta pertinente pensar también en un espacio de apoyo al que ellos puedan acercarse ante los retos que implica la formación, no sólo como un proceso acompañado por pares, sino también por personal lo suficientemente preparado. Estos deben ser difundidos de manera extensa para que se reconozcan sus funciones y por iniciativa, puedan acercarse a ellos, sobre todo en el caso de los estudiantes para que los profesores no sean los responsables de etiquetarles y canalizarles a estos espacios.

Que la universidad vea el rezago desde todas sus aristas

La responsabilidad del rezago educativo es un problema con muchas aristas, muchos actores educativos están involucrados, como ya se mencionaba anteriormente, influye el desconocimiento de la discapacidad del estudiante, la ausencia de una formación oportuna, la falta de un seguimiento constante y la omisión o falta de vocación de algunos docentes. Comúnmente, esta problemática es atribuida a deficiencias del estudiante de manera aislada a todos estos factores.

El rezago educativo no es una problemática que se combate simplemente con la identificación de la cantidad de estudiantes con tal situación desde el sistema escolar, sino asumiendo la responsabilidad institucional que se tiene con estos estudiantes en riesgo, de buscar todas las alternativas posibles para ejercer su derecho a la educación. La tarea de promover un apoyo permanente no es únicamente del docente. Según

Bolívar (2013), el compromiso que los profesores asuman con sus alumnos dependerá en gran medida también del contexto institucional. Desde la postura del profesor Daniel:

[La Universidad] se compromete reglamentariamente y a través de una propuesta de un Modelo Educativo y luego crea los reglamentos o los lineamientos de trabajo para que se haga una educación inclusiva. Yo quiero entender que eso también está aterrizado y sé que nuestros directores que nos han representado pues reciben la información suficiente para ello, pero yo tristemente así lo veo y te lo comparto con toda la honestidad del mundo, que a nivel institución, no le dan la importancia debida, están en el mismo error que el Sistema Educativo Nacional tiene y te voy a decir cuál; revisan los indicadores... te puedo hablar de los indicadores educativos; la deserción, la reprobación, el ausentismo ¿qué nos indica todo esto?: números, y las instituciones y en el caso ahorita esta institución, cada vez que los escucho hablar de los alumnos reprobados nunca había escuchado que digan qué están haciendo las [otras] áreas. (E-D1-210610)

Espacios de formación continua

Una preparación adecuada es fundamental en cualquiera de las funciones educativas que se desarrolle, la inclusión se logra con el compromiso de cada actor institucional, no de manera aislada e independiente. La intención de cambiar la educación no es suficiente si no se implementan acciones concretas y no se emprenden esfuerzos de actuación en favor de los grupos vulnerados Desde la propuesta de Perrenoud (2007) se hace necesario desarrollar la competencia de *Organizar la propia formación continua*. “Diferenciar su enseñanza, practicar una evaluación formativa, para luchar activamente contra el fracaso escolar” (p.152). El maestro Adrián refiere en este sentido al poco desarrollo institucional:

Bueno si me permites la expresión, yo creo que la Universidad de Guanajuato en particular en ese tema está en la época de las cavernas, literalmente estamos en la época de las cavernas. No quiero hacer como un análisis sociológico muy muy extenso ni mucho menos, pero lo que yo he visto en mi práctica docente es una multiplicidad de carencias al respecto. (E-D3-210614)

La formación que debe ofrecer la universidad debe ir dirigida de manera concreta al desarrollo de herramientas para dar clases adecuadas a las personas con diferentes tipos de discapacidad. Pues desde el consenso docente, no es relevante conocer conceptos de inclusión, es más indispensable saber cómo lograrlo; con qué materiales, con qué herramientas, con qué métodos, cómo se puede evaluar los distintos procesos de cada estudiante, “a mí no me ha tocado o no lo he recibido ni de educación básica ni de superior cursos especializados en atender estas situaciones” (D-D2-210614), menciona el maestro Gerardo.

Es complejo recibir a estudiantes con alguna discapacidad y no saber cómo actuar para poder apoyarlo de manera significativa. Se requiere de un compromiso institucional

para que el docente pueda anticipar estas situaciones y tenga un espacio al cual acercarse para que se le apoye. Los maestros enseñan con lo que tienen a su alcance y con el conocimiento del que disponen y de la forma que consideran más adecuada, todo por iniciativa propia.

Aunque existen algunos espacios de formación en la UG, la mayoría de los docentes los desconocen, no existe la suficiente promoción de los mismos, por ello demandan la necesidad de una difusión importante y que estos permanezcan activos todo el tiempo para quien así lo decida y no sólo como temas emergentes, lo que equivaldría a emprender acciones afirmativas desde los planteamientos de Bucio (2011), para promover situaciones igualitarias para las PcD. Considerando la perspectiva del docente Luis:

Deberían existir diplomados permanentes para que al menos una vez cada año tomáramos un pequeño curso en torno a la inclusión de este tipo de personas que fuese de manera permanente, porque sí obviamente como te decía hasta que no tenemos el caso no nos movemos y ese es el problema, es que, nuestra cultura es mucho de reaccionar, pero no de anticipar. (E-D4-210817)

Los docentes demandan la necesidad de que la UG de apertura a espacios de formación continua, donde los cursos deben ser prácticos; contener estrategias concretas para poder trabajar con cualquier estudiante, de manera específica con cada tipo de discapacidad, al menos de manera general, se comprende que cada caso requerirá de distintos apoyos, pero se compartirán características comunes.

Los docentes comprenden que el conocimiento se encuentra en una constante evolución y con ello las necesidades educativas. Se requieren espacios de formación en los que se aprenda cómo enseñar desde la inclusión a los estudiantes con cualquier tipo de discapacidad y no sólo comprender conceptos relacionados a ello. Es necesario que estos espacios le ayuden a reflexionar al docente qué está haciendo bien y qué puede mejorar.

Es indispensable reflexionar que el hecho de que un estudiante con discapacidad de cualquier tipo todavía no haya llegado a una carrera particular o algún docente no haya tenido el reto de intervenir en su proceso formativo, no significa que no vaya a pasar en cualquier otro momento y se debe estar lo suficientemente preparado para ello para que, en el intento por lograr su inclusión, su formación no se vea afectada.

Los docentes asumen su responsabilidad por el impacto que tiene su función directamente con el aprendizaje, pero aseguran que es indispensable contar con herramientas oportunas pues desde la complejidad de su función en la universidad, no pueden resolver por sí solos todas las problemáticas que se presentan. La inclusión educativa es una tarea compartida de la que la UG como institución también debe hacerse responsable. Reafirma el maestro Daniel: *“la educación no se gana con ganas, se gana con actitudes, se gana con conocimientos, se gana con propuestas personales de trabajo, y esas se dan dentro del aula”* (E-D1-210610), y reitera el maestro Gerardo la necesidad de preguntarse:

¿cómo se está preparando al maestro o al profesor para atender estas situaciones? ¿con un curso sobre lo que es la inclusión realmente estoy llenando esa problemática? o sea yo ya entendí el concepto de inclusión, lo que tengo que hacer, pero no sé... ¿me están enseñando las estrategias materiales, métodos de evaluación para poder enseñar a una persona que tiene problemas de audición o que maneja lengua de señas? entonces la pregunta es esa realmente. Ahí implícitamente viene la respuesta; la respuesta es que no, no estamos teniendo las herramientas necesarias para trabajar el problema de la inclusión o la falta de inclusión, perdón, no hay. Nos están enseñando a no discriminar nada más.

Vale la pena resaltar que las investigaciones consultadas hasta el momento y en coincidencia con el presente estudio muestran que “...independientemente del nivel educativo en el que se imparte la docencia, el profesorado reconoce importantes carencias formativas en atención al alumnado con discapacidad” (Mayo, Fernández y Roget, 2020, p.259), siendo la formación un factor determinante para la actitud que asumen los profesores y que impacta directamente en el éxito de la inclusión de estudiantes y tal como se reitera desde la manifestación del maestro Gerardo, se sigue confundiendo la inclusión con la no discriminación.

Que la universidad tome en cuenta la opinión de los docentes

Los docentes deben ser escuchados por los directivos de las instituciones de ES. Desde su experiencia tienen mucho que aportar para generar cambios inclusivos en favor de las PcD. Son ellos quienes viven la realidad educativa desde un panorama más cercano y también quienes tienen que enfrentar las dificultades de la falta de conocimiento o de preparación que traen consigo. El maestro Daniel relata cómo la opinión para mejora institucional no siempre es bien recibida desde su contexto:

Te comparto, como dicen, no me la acababa porque yo era el descubridor del hilo negro, eran tonterías de primaria porque de hecho todos sabían y saben que yo trabajaba en el nivel de primaria, en el nivel básico, -que eran mis locuras, que locos si me hacían caso. - El celo profesional es muy típico en nuestro nivel, tristemente te lo comparto. Es muy típico,

tú no puedes decirle a alguien más que sabes algo diferente porque ya eres contrario quieres opacar a la figura del director.

En contraste con la postura de Avitia (2019), la práctica docente no debe ser concebida ni relegada únicamente a la ejecución, de ninguna manera debe estar alejada de la toma de decisiones institucionales, los profesores son quienes viven la realidad formativa en los espacios de enseñanza, “[...] ejecutan las reformas, los modelos educativos y las estrategias didácticas desde el aula y no exclusivamente detrás de un escritorio” (Avitia, 2019, p.83), todo esto ocurre de manera dependiente a las necesidades formativas de los estudiantes y a la particularidad del contexto en que les ha tocado inscribirse.

Asumir la inclusión educativa como responsabilidad compartida

La institución educativa, así como cada uno de los departamentos de formación deben asumirse como responsables de asegurar que los estudiantes con discapacidad lleguen a espacios donde se tengan anticipadas al menos estrategias generales para garantizar la calidad de su educación. Desde la percepción de Zabalza (2012) se hace necesario el desarrollo de la competencia “Ejercer el liderazgo pedagógico que corresponde a la función docente, incluyendo los aspectos administrativos y de gestión de los diversos escenarios educativos sobre los que dicha función se proyecta” (p.15) y para Perrenoud (2007) “Participar en la gestión de la escuela” (p.81). Estas competencias implican comprender que la calidad educativa no se construye sólo desde la responsabilidad del profesorado, sino de cada uno de los involucrados en el proceso, sin embargo, desde las experiencias recuperadas, dentro de la Universidad existe una deficiencia importante.

La UG aún tiene un camino muy largo por recorrer para ser inclusiva realmente, esto se reitera desde la común consideración de los docentes, pues no se refleja una preocupación institucional por acompañar en el proceso formativo, este aspecto se reitera, sobre todo, desde quienes cuentan con una trayectoria importante en la formación de PcD. Desde la opinión del maestro Daniel: *“Aunque pregonen y aboguen la inclusión no cumple en su totalidad esa función, les falta mucho, mucho todavía. Mi experiencia me lo dice” (E-D1-210610).*

Poder incluir a estudiantes con discapacidad implica analizar que esa persona se encuentra dentro de nuestra misma realidad, no es ajena ni requiere de apoyos

extraordinarios, ni de derechos particulares, sólo requiere de condiciones de igualdad y de la eliminación de barreras que socialmente hemos construido y aceptado. Lamentablemente y desde las experiencias recuperadas la inclusión educativa no tiene un espacio lo suficientemente valorado por la toda la comunidad educativa desde la perspectiva de todos los profesores y estudiantes entrevistados.

Las deficiencias del sistema institucional son percibidas de manera importante, también para aquellos estudiantes con alguna discapacidad sensorial que comienzan desde el propio proceso de admisión para el que no se está preparado. Solucionarlo con estrategias improvisadas e independientes es contradictorio a los objetivos de la inclusión educativa. La importancia del trabajo paralelo y en conjunto es indispensable desde la postura del maestro Iván:

Si trabajamos con 10 estudiantes y logramos que se sensibilicen, que se concienticen sobre la inclusión educativa, ellos van a ser promotores de tal concientización en su casa, con sus compañeros como futuros profesionistas y entonces se va logrando muchísimo, no pensar que porque solamente son 10 estudiantes o 5 estudiantes, que sean es muy poquito, cualquier esfuerzo, cualquier logro que tengamos como profesores se puede multiplicar fácilmente. (E-D5-210820)

El trabajo colaborativo, es el punto de partida para alcanzar espacios donde el eje rector sea la justicia y la igualdad desde el reconocimiento de la diferencia. Las acciones individuales se convierten siempre en colectivas, pues con frecuencia estas se van expandiendo en el contexto inmediato y posteriormente en otros tantos. “No tenemos alumnos con discapacidad, tenemos alumnos” (E-D1-210610) dice el maestro Daniel, en ese sentido habría que entenderse el verdadero sentido de la inclusión como un elemento implícito e inherente al derecho de la educación.

V. 10 Propuestas de actuación en el contexto educativo

Generar propuestas en torno a la inclusión educativa es una oportunidad para trascender al desarrollo de condiciones igualitarias y justas para la vida en sociedad de las PcD. Cuando no se asegura el acceso a servicios como los educativos específicamente, se ven vulnerados una serie de derechos fundamentales para el desarrollo, que a su vez se ven reflejados en aspectos como la limitación para acceder a un empleo digno y, por tanto, algunas veces, en situaciones de pobreza.

Ser inclusivo puede hacerse desde una iniciativa independiente, no se debe esperar a que alguien más haga el trabajo de uno mismo. Desde cualquier posición o profesión

en que nos encontremos podemos hacer la diferencia (Pinacho, 2021). A continuación, se enuncian algunas propuestas de acción que se han alcanzado a visualizar como producto del trabajo de investigación y que son generalizables a cualquier tipo de discapacidad.

Mecanismos de detección oportuna

Una de las mayores preocupaciones de los docentes es la dificultad para la identificación de los estudiantes con discapacidad. Resulta una tarea muy compleja si no se tiene el conocimiento necesario para detectar características particulares, además, se convierte en un problema mayor en tanto que los profesores no pueden expresar a sus alumnos que tienen una discapacidad si no existe un diagnóstico o información previa, pues existe el riesgo de violentar la integridad de su persona, considerando que, sumado a ello, en la mayoría de los casos, no se tiene la preparación profesional para hacerlo.

Área especializada en el apoyo docente

Mayo, Fernández y Roget (2020), reiteran la necesidad de un espacio “[...] de mediación especializado, cuyas funciones serían “asesorar al profesor cuando la comunicación entre ambos no sea posible”; “garantizar los derechos del alumnado con discapacidad”, “evaluar el grado de éxito del profesor con el alumno, etc.” (p.269). Estos espacios deberían ofrecer apoyos bien establecidos y desde el acompañamiento de los profesionales especializados en el tema, para contribuir efectivamente a la formación integral de los estudiantes y docentes, estableciendo medidas particulares para la inclusión en las aulas.

Es importante considerar que los docentes requieren apoyo para su actualización en el tema de la formación de estudiantes con todo tipo de discapacidad, puesto que, si bien se requiere el dominio de competencias genéricas, también hay otras que deben ser específicas para que el aprendizaje en clases se alcance en igualdad de oportunidades. No se puede actuar oportunamente con algo que se desconoce.

Un área específica destinada al asesoramiento docente podría significar un apoyo para evitar la sobrecarga laboral. La realidad es que la inclusión educativa es una tarea compleja que demanda conocimientos y ninguna formación profesional brinda todas las

competencias necesarias para desempeñarse como profesor, pues el contexto determina en gran medida la práctica docente.

Asesoría académica a estudiantes no sólo por pares, sino por especialistas

Desde esta investigación se considera el gran impacto que ha tenido la implementación del *Programa de inclusión Social de la Universidad de Guanajuato* en relación con el seguimiento a estudiantes con discapacidad, sin embargo, desde las experiencias manifestadas, el apoyo por pares no es suficiente, los estudiantes requieren espacios de asesoramiento y seguimiento cercano, por esta razón resultaría oportuno poder generar espacios que ofrezcan apoyos específicos y que además, sean lo suficientemente difundidos.

Cursos de formación continua/ difusión oportuna

La educación a la diversidad es una tarea intrínseca de la labor docente, así como la capacidad de innovación para que se logre la competencia necesaria que permita dar atención a las demandas de educativas que requieren los estudiantes con discapacidad. A continuación, se mencionan algunas consideraciones pensadas en torno a este tema:

- **Actualización en conocimiento general sobre la persona con discapacidad que forma el docente:** Aunque no puede esperarse que el docente se convierta en experto en el tema de la discapacidad específica, sí requiere de un conocimiento previo que le ayude a sobrellevar su labor en espacios emocionalmente seguros tanto para él, como para el estudiante en particular. Existen discapacidades que no son identificables a simple vista, tal es el caso de la DI. En la UG posiblemente existan estudiantes que no lo han externado y han tenido que vivir su proceso de aprendizaje con las dificultades que esto implica.

Así como el docente tiene a su cargo la tarea de crear espacios donde se logre con éxito del aprendizaje, es importante asegurar que sus prácticas educativas tienen un respaldo institucional que garantice previamente que el docente se encuentra preparado para enfrentar el reto que también para él significa la enseñanza ante un desconocimiento del tema. La generación de espacios de actualización docente y de concientización institucional, pueden permitir la reflexión de todo el colectivo académico y llevarnos a asumir nuestro papel como garantes de derechos.

Los docentes demandan que los cursos de formación continua se encuentren siempre disponibles y no sólo como temas emergentes, además, estos requieren de una difusión importante para que la información llegue a cada uno de ellos. Los profesores no siempre se enteran y cuando así sucede, se limitan a un público muy reducido. Como se afirma por Soto, Zacarías y González (2017) y como se reitera desde las manifestaciones docentes, la mayoría de las veces los docentes no identifican a los estudiantes porque no tienen el conocimiento necesario para hacerlo.

- **Ajustes razonables apoyados por especialistas:** Es hipotético, pensar que una educación para la diversidad puede hacer uso del currículum formal sin modificaciones, sin tomar en cuenta la diversidad que naturalmente caracteriza a cualquier ser humano y que debe ser considerada por el docente para poder construir a partir de esas particularidades, oportunidades para desarrollar el máximo potencial del estudiantado. Como ya se ha reiterado anteriormente, no todos los profesores tienen la preparación para realizar dicha tarea, por lo que el seguimiento y apoyo puede contribuir a disminuir la incertidumbre a la que algunos se enfrentan en el quehacer educativo.

El profesorado de ES, tiene la tarea de generar prácticas inclusivas para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los universitarios de manera justa y equitativa, generando ambientes de solidaridad y cooperación. Por tanto, desde la complejidad que esto significa, es necesario que el docente tenga el respaldo necesario para asegurar estos criterios de inclusión, evitando que los ajustes razonables se entiendan sólo como la disminución de complejidad en actividades para los estudiantes con discapacidad, pues tal como se ha asumido desde Covarrubias (2019) esta acción constituye una de las barreras didácticas más significativas a las que se enfrentan los estudiantes con DI.

La presencia de estudiantes con discapacidad, lejos de demeritar la calidad educativa, es un parte aguas para tomar acciones que desde los propios centros educativos respondan al ideal de la inclusión; la accesibilidad universal, es decir, que no tenga que hacerse una diferenciación individual, sino que aquellos espacios, métodos, formas de enseñanza, etcétera, sean pertinentes para todo alumno, por ello es importante que la

institución genere los mecanismos y apoyos específicos para que el docente pueda cumplir con tales propósitos.

Intérprete de Lengua de Señas Mexicana

En algunos casos podría presentarse alguna dificultad en el nivel de desarrollo del lenguaje, por lo que la comunicación alternativa por medio de la un intérprete de Lengua de Señas Mexicana (LSM), permitiría la accesibilidad a la información para estos estudiantes. En coincidencia con la propuesta de Hardoy (2021), es importante considerar que dentro de las instituciones se prevean todas las medidas de accesibilidad académica. Que se cuente con el personal especializado para que todos se encuentren en igualdad de oportunidades de acceder al conocimiento. LSM sería un facilitador para aquellos con una discapacidad auditiva, pero también para estudiantes con DI que pudieran presentar alguna dificultad en el lenguaje verbal y que hayan tenido que recurrir al aprendizaje de esta lengua como primer medio de comunicación.

Redes de apoyo interinstitucional con universidades inclusivas

La cooperación interinstitucional puede significar una oportunidad importante para la generación de una política institucional propia que corresponda a los objetivos de una educación inclusiva, puesto que en comparación con otras instituciones de ES, la UG no cuenta con una donde se traten específicamente lineamientos de este tipo, por ejemplo, en el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) donde se trabaja para lograr no sólo que las acciones implementadas sean de carácter obligatorio, sino también, que esos aspectos estén especificados en un documento general que no haga una diferenciación en políticas educativas para quienes tienen una discapacidad y para quienes no. Resulta importante conocer y reflexionar que la implementación de prácticas y políticas inclusivas deben ser abordadas desde el reconocimiento de las necesidades del estudiante.

Para poder concretar la inclusión educativa dentro de la UG, es indispensable crear redes de apoyo interinstitucional en las que se dé la oportunidad del diálogo constante, de compartir experiencias docentes, de tomar como referencia las acciones emprendidas, entre otras cuestiones. Dentro de ellas se puede considerar aquellas Universidades que tienen ya un camino recorrido en el tema de la formación de PcD y

de la inclusión en general, por ejemplo, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), la Universidad de Guadalajara (UdeG) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sólo por mencionar algunas.

Esta propuesta en particular cobra valor desde un Modelo social de la discapacidad y la perspectiva de Asís (2013), a partir de la que se considera como necesario que antes de tomar cualquier decisión, esta se encuentre pensada para todos, en especial para quienes viven con una discapacidad o una dificultad mayor para desarrollarse con éxito en la vida académica, esto evita que tales políticas, normas o prácticas requieran ser reformuladas una vez que se encuentran institucionalizadas y que no logran responder a las necesidades de las PcD.

Todo planteamiento educativo debe tomar en cuenta y actuar en favor de la inclusión, tanto como en los programas institucionales y planes de estudio, así como en lo que tienen que ver con la formación docente para lograr la búsqueda de métodos, materiales, formas de enseñanza, lineamientos específicos de atención, etcétera. En este sentido, esta propuesta puede aportar a que se logre un interés por aprender de otras universidades donde ya se tiene un mayor avance en cuanto a una educación inclusiva y que pueden ser un punto de referencia importante para emprender acciones afirmativas en pro de este grupo minoritario, creando espacios para la discusión y generación de ideas para las necesidades propias de la UG.

Redes de apoyo docente

Adoptar una política inclusiva institucional, requiere también de una concientización en la que todos los actores de la UG se asuman como garantes de derechos de las PcD, en especial, los docentes que son quienes mayormente se encuentran relacionados con los estudiantes y que en ocasiones, a pesar de tener una conciencia social de derechos humanos y de la importancia de la inclusión educativa en la ES, presentan dificultades en su práctica educativa como producto de la falta de conocimiento o estrategias específicas para asegurar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de todos.

Toda persona tiene derecho a recibir una educación de calidad, en ese sentido, crear comunidades de apoyo docente resulta fundamental para compartir prácticas y experiencias significativas para alcanzar tal objetivo. Para cumplir con este propósito, es

importante generar espacios específicos en los que cada profesor que ha formado a un estudiante con discapacidad pueda compartir con el colectivo aquellas estrategias de atención que han sido efectivas y sobre todo que pueden ser utilizadas en el desempeño académico del estudiante, además, a partir de estos espacios de cooperación se puede generar material específico como por ejemplo, un catálogo que contenga sugerencias con estrategias didácticas específicas para cada discapacidad.

Unidades de aprendizaje permanentes

Una posibilidad de involucrar a los estudiantes en la inclusión educativa podría ser la generación de unidades de aprendizaje permanente de manera optativa, en las que se coadyuve a formar profesionales inclusivos y capaces de relacionarse de forma oportuna con las PcD dentro y fuera de la Universidad sea cual sea el tipo de discapacidad.

Involucrar a la comunidad estudiantil en la inclusión educativa

Finalmente, se reconoce la riqueza de perfiles formativos con los que se cuenta en la UG, por ello, se considera que se pueden encontrar maneras de motivar a los estudiantes a involucrarse en la inclusión educativa desde los saberes propios de su carrera y en este sentido, algunas acciones podrían resultar relevantes, por ejemplo, la generación de material didáctico, investigaciones en el tema, generación de ideas innovadoras para generar espacios inclusivos, etc.

Programas de incorporación profesional

Es importante reiterar que las dificultades que enfrenta un estudiante luego de su egreso de la UG son significativas, por tanto, es necesario que en el proceso de inclusión de las PcD al nivel superior, no sólo sea garantizado el acceso, permanencia y egreso, sino también la generación de apoyos necesarios para que el estudiante pueda desarrollarse de forma autónoma e incluirse a la vida social y económica una vez terminada su carrera universitaria en espacios que estén fuertemente relacionados con la especialidad en la que se han formado.

VI. CONCLUSIONES

En este apartado se presentan algunas reflexiones a las que se ha llegado como producto de la investigación, a su vez se plantean los hallazgos más significativos, se describen también cuáles son los alcances y limitaciones, así como las nuevas vetas e interrogantes de investigación que quedan como invitación a ser exploradas para continuar indagando en el tema.

En respuesta al objetivo de caracterizar al docente en cuanto a perfil y competencias que le conforman, es importante mencionar de inicio, que se ha identificado que los profesores con experiencias previas personales y profesionales en el tema de la formación de PcD muestran tener una actitud positiva ante la inclusión por lo que existe la posibilidad de que, quienes no cuentan con tales experiencias se muestren preocupados y con una disposición negativa, lo que modifica la manera en que reaccionan a situaciones de inclusión, afirmación que se realiza a partir de las manifestaciones de discriminación expuestas por los actores involucrados, así como de estudios abordados previamente por Blanco (1999), Laborde Álvarez y Pérez (2021) quienes confirman la influencia de experiencias previas en el quehacer docente.

Resulta importante mencionar que el colectivo de profesores seleccionado por los estudiantes, se encuentra dentro de los perfiles profesionales y de docencia que corresponden al área de las ciencias sociales, lo que posiblemente esté vinculado con el desarrollo de una conciencia crítica sobre el tema, así como una actitud positiva que tiende a poner al estudiante en el centro del proceso educativo y a considerar las problemáticas presentes como contextuales y no como un déficit del alumnado. Esta coincidencia persiste aun y cuando los contextos formativos de los estudiantes son distintos en lo que respecta a su formación en la Universidad, además, desde la confrontación teórica con autores como Perrenoud (2007), Zabala (2000), Zabalza (2012) y Cruz (2019), estos profesores competentes comprenden que, ante una formación inclusiva, también se asume el reto de la construcción constante de competencias docentes.

Por otro lado, se identifica que los hallazgos alcanzados en la investigación en cuanto a las competencias docentes genéricas para la inclusión educativa de estudiantes con

DI, son aplicables a cualquier otro tipo porque abordan condiciones mínimas o esenciales para la construcción del aprendizaje. Se comprende entonces que los alumnos no manifiestan necesidades extraordinarias, sino únicamente el cumplimiento de derechos fundamentales contenidos en la CDPD (CONAPRED, 2007) como son la formación oportuna del personal, condiciones particulares de accesibilidad en clases y la participación auténtica en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, apostando siempre por el diseño universal. “Decisiones concretas como asumir actitudes y prácticas positivas, tratar de la misma manera a todo el alumnado, diversificar las formas de trabajo, agrupamientos, recursos y evaluación, dan cuenta de un profesorado competido con la educación inclusiva”, (Varguillas, Bravo, Urquiza y Moreno, 2020, p. 128) planteamientos desde los que se podrían resumir los hallazgos en ese sentido.

Aunque se perciben esfuerzos importantes, la realidad es que cada docente realiza una labor independiente en la construcción de prácticas inclusivas lo que limita en buena medida que los resultados alcanzados en el aula tengan un impacto lo suficientemente relevante para los estudiantes en desventaja. Si no existe un compromiso compartido, y la posibilidad de crear redes de apoyo colectivo, difícilmente existirá un efecto notorio pues, desde la experiencia de los propios sujetos de estudio, algunos profesores contribuyen a crear espacios y prácticas inclusivas, pero otros tantos, repercuten más en la construcción de barreras, hecho confirmado por autores abordados como Amaro, Méndez y Mendoza (2015), Blanco (1999) y Bolívar (2013), confirmando pues, que el éxito de la inclusión se articula desde esfuerzos colectivos y el compromiso del contexto educativo en conjunto.

En ese mismo sentido, las experiencias entre docentes y estudiantes han derivado en un consenso sobre la falta de acciones puntuales para asegurar la calidad educativa de quienes viven con una discapacidad, así como la falta de oportunidades para que exista una preparación oportuna para el personal educativo de la UG. Sobre todo, este último aspecto se manifiesta como una necesidad importante ante la cual el colectivo se muestra con disposición frente al cambio y la inclusión y, además, es una de las ausencias manifestada en el *Diagnóstico Situacional de las PcD* en la propia institución, desde el que se reitera la desarticulación de acciones concretas, escasos recursos pedagógicos y el poco interés por sumar esfuerzos individuales y colectivos (Cruz, 2020).

Existe un énfasis en la necesidad de aprender estrategias pedagógicas pertinentes para ejercer la práctica educativa por medio del respaldo institucional con espacios formativos en los que se enseñe el qué y el cómo, es decir; aprender a trabajar desde la vinculación de saberes teóricos y prácticos sobre las exigencias de cada tipo de discapacidad. Un docente puede estar dispuesto a transformar su práctica en el aula, pero si no se tienen también las condiciones institucionales para ello, difícilmente encontrará caminos para hacerlo.

Aunque en la investigación se manifiesta la demanda de actualización en el tema de la formación de PcD, también se refleja la necesidad de apoyo oportuno al personal docente, pues su labor resulta una tarea demandante y compleja que requiere el respaldo institucional de la UG. El éxito de la inclusión educativa implica una evaluación conjunta de dos factores particulares: las necesidades de los estudiantes y las demandas del colectivo docente universitario. Retomando argumentos de Fernández, Nava, Jiménez (2021) y Mayo, Fernández y Roget (2020); los docentes pueden contar con la formación disciplinar, pero no necesariamente las habilidades particulares para la enseñanza, por lo que espacios de mediación, apoyo y acompañamiento resultan fundamentales.

Por otro lado, el desarrollo de la investigación refleja que la inclusión educativa de personas con DI es un tema poco abordado y relevante en la ES, pues, aunque se considera que no es un estudio generalizable de toda la comunidad educativa de la UG, son dos contextos distintos, es decir, dos campus diferentes, los que permiten contrastar que la problemática se encuentra presente en varios de los espacios de formación y además, permite afirmar que, los estudiantes llegan y tienen la capacidad de acceder a la universidad aunque esta no se encuentre preparada para recibirles con los criterios básicos de accesibilidad, el verdadero reto se encuentra en la permanencia y el egreso de la institución por la ausencia de prácticas formativas idóneas.

A pesar de las diferencias significativas que caracterizan a los contextos estudiados, ambos estudiantes comparten experiencias en cuanto a las barreras más importantes en el contexto educativo, como son la falta de estrategias pertinentes, la no consideración del rezago educativo como un fenómeno multifactorial en el que influye desde luego la propia práctica docente, la ausencia de un enfoque interdisciplinar en todas las clases

desde la riqueza de perfiles profesionales de sus maestros, así como la necesidad de crear redes de trabajo.

Cabe mencionar que las BAP más significativas son aquellas relacionadas con las prácticas de enseñanza inadecuadas o descontextualizadas a la realidad y necesidades de los estudiantes, como lo referente a contenidos y actividades de aprendizaje, hecho reiterado desde los aportes de autores como González y Triana (2018), Mas y Olmos (2012), Laborde, Álvarez y Pérez (2021) y Covarrubias (2019). Por tanto, "Se requiere considerar la especificidad de la necesidad educativa de cada estudiante, debido a que estudiantes que presentan la misma discapacidad no necesariamente requieren de los mismo apoyos" (Hardoy, 2021, p.33).

A pesar de que las demandas de los estudiantes, como ya se mencionó anteriormente en algún punto del estudio, pudieran ser aplicables a la realidad de cualquier otro, la manifestación de estos deja ver que son realmente pocos docentes los que cumplen con estas capacidades, pues la selección de ellos únicamente tuvo como criterio la identificación de aquellos que fueran inclusivos independientemente del semestre en el que éstos les hubieran impartido clases, por tanto, la inclusión educativa no sólo implica el respeto por las PcD, sino la búsqueda de nuevas formas de dirigir el quehacer profesional.

La posible limitante principal del estudio apunta en este mismo sentido; a partir de los hallazgos se determina que no existen capacidades universales para cualquier discapacidad de la que se trate, es la particularidad del contexto y del propio estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje lo que dictará las líneas de actuación, por lo tanto, no pueden esperarse lineamientos ni en este, si en ningún otro estudio, únicamente la posibilidad de vislumbrar caminos para guiar la práctica docente.

Por otro lado, es necesario aclarar que se asume también como una limitante la cantidad de la muestra seleccionada para el estudio, pues debido a que las personas con DI identificadas son pocas, también las posibilidades de investigación están determinadas por este aspecto, sin embargo, esto no demerita la relevancia del estudio, pues al considerar y contrastar estas siete experiencias, se identifica que una de las razones por las que un docente no es inclusivo, está fuertemente vinculada al desinterés

por escuchar la opinión de los alumnos, sobre todo cuando son minoría. Como profesor se puede pensar que se es inclusivo, pero no necesariamente es así.

Aunque las maneras de exclusión y discriminación más explícitas son menos notorias actualmente, se mantienen y prevalecen por medio de otros canales menos visibles como el lenguaje que se usa para dirigirse a los estudiantes con discapacidad y algunas otras situaciones de exclusión manifestadas por los estudiantes, entre ellas, la falta de oportunidades para la participación auténtica dentro de los espacios formativos, ausencia de recursos, inacción docente, etc. Por tanto, el recorrido en el análisis, deja ver que la inclusión sigue confundándose con la integración, pues los estudiantes tienen acceso, pero no son, ni tampoco se sienten totalmente parte de la UG, al contrario, se encuentran constantemente en situaciones de discriminación que indudablemente violentan su derecho a la educación.

Hace falta promover una actitud positiva, una conciencia crítica, y un cambio en la manera que se comprende la discapacidad intelectual y la inclusión de las personas con tal característica en la ES, dichos aspectos se han detectado como una deficiencia en los dos contextos educativos analizados a partir de las manifestaciones de los sujetos de estudio puesto que en ambos panoramas se viven situaciones de discriminación pública tanto por pares como por los docentes, lo que lleva a preguntarnos sobre el por qué ninguna de estas actitudes son externadas a las autoridades correspondientes cuando se presencian, sobre todo por el colectivo de profesores que han detectado la situación de exclusión y desventaja en la que se encuentran debido a las BAP establecidas por algunos docentes.

A manera de reflexión final, la posibilidad de estudiar el perfil y competencias de los docentes ubicados como inclusivos, ha permitido reflejar la condición y medida del compromiso institucional que se ha asumido en el tema de la inclusión, así como las condiciones formativas que existen en la UG para los estudiantes con DI, además de las principales barreras, que consciente o inconscientemente construye el profesorado.

Por otro lado, el estudio ha permitido develar áreas de oportunidad para la formación continua de los docentes, entre ellas, la necesidad de que la formación en la docencia y la actualización permanente sea básica y no complementaria al área disciplinar que se

imparte, para ello, es indispensable que se cuenten con los espacios pertinentes para privilegiar el desarrollo profesional pensando en el profesor como pilar fundamental para la calidad educativa. El aseguramiento de las competencias básicas para la enseñanza en la ES, contribuye a tener una mayor certeza sobre la pertinencia de las estrategias, procesos, prácticas, organización institucional y planeación oportuna del proceso formativo para la inclusión educativa.

Se asume que, uno de los mayores aportes del estudio se encuentra en la posibilidad de ofrecer un panorama contextual del fenómeno y las condiciones generales del profesorado universitario. Permite cuestionar la necesidad de realizar ajustes en el proyecto institucional, la evaluación del quehacer docente y la toma de decisiones en el tema de manera urgente.

Finalmente, continuar con la línea de indagación da la oportunidad de generación de nuevas vetas de investigación a partir de las cuestiones que surgen como producto del proceso de comprensión e interpretación del fenómeno: ¿Cómo se puede motivar al docente para que se sienta comprometido con la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad? ¿Cómo se puede lograr que los docentes vean la preparación o actualización como una necesidad y no como una obligación o carga extra a su labor? ¿Cómo evolucionar en un cambio de paradigma en el que no se considere la discapacidad como una limitante para el desarrollo profesional en la ES? ¿Qué medidas específicas pueden implementarse para asegurar la pertinencia de la formación docente y el actuar inclusivo de los mismos? ¿Cuáles con las consecuencias de una trayectoria académica obstaculizada para las PcD?

Referencias

- Abadín, D., Delgado, C. y Vigarra, A. (2010). Comunicación aumentativa y alternativa. Guía de referencia. 1-24. Recuperado de: <http://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/comunicacionaumentativayalterna.pdf>
- Alheit, P. (2012). La entrevista narrativa. *Plumilla Educativa*. 10(2), 11-18. Recuperado de <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/84>
- Amaro, M., Méndez, J. y Mendoza, F. (2015). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8(2), 199-216. Recuperado de <http://www.rinace.net/Rlei/numeros/vol8-num2/art10.pdf>
- Asís, R. (2013). Papeles el tiempo de los derechos. Sobre el modelo social de la discapacidad: críticas y éxito. *HURI-AGE*, 1(1), 1-12. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/29406049.pdf>
- Avitia, J. (2019). El nuevo modelo educativo bajo la mirada de la práctica reflexiva. En Trujillo, J., Ríos, A. y García, J. *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. (p. 79-135). Doble Hélice Ediciones.
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Pensar en Movimiento. Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42-51. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pem/article/view/411/402>
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. OREAL/UNESCO.

- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024003>
- Bucio-Mújica, R. (2011). Introducción. En *Acciones afirmativas*. (pp. 9-10). México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Burrue, M., Vera, J. y Sainz, M. (2021). Inclusión educativa para personas con discapacidad a nivel Superior. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0405.pdf>
- Castillo, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: Una visión de futuro. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(2), 1-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44738605002>
- Chávez, M. (2019). Evaluación formativa dentro del proceso de inclusión educativa: realidad o discurso. En Trujillo, J., Ríos, A. y García, J. *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. (p. 117-134). Doble Hélice Ediciones.
- Cobeñas, P. (2021). Personas con discapacidad en la educación superior: una mirada sobre las barreras a la plena inclusión. *RAES*, 13(22). 153-168. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8033435>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. *Más allá de los datos*. (pp.166-197). Universidad de Antioquia.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2007). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Protocolo facultativo*. México: CONAPRED.

Constitución Política para el Estado de Guanajuato. (2019). Recuperado de [https://transparencia.guanajuato.gob.mx/bibliotecadigital/normatividad/CONSTITUCION POLITICA PARA EL ESTADO DE GUANAJUATO.pdf](https://transparencia.guanajuato.gob.mx/bibliotecadigital/normatividad/CONSTITUCION_POLITICA_PARA_EL_ESTADO_DE_GUANAJUATO.pdf)

Corrales, A. Soto, V. y Villafañe G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una Universidad Chilena. Demandas estudiantiles-Desafíos institucionales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. 16(3).1-29. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/25957>

Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En Trujillo, J., Ríos, A. y García, J. *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. (p. 135-160). Doble Hélice Ediciones.

Cruz, R. (2020). Diagnóstico del programa de inclusión social. Diagnóstico Situacional sobre la Inclusión Social y Educativa de las Personas con Discapacidad en la Universidad de Guanajuato. 1-131.

Cruz-Vadillo, R. (2019). Facilitadores y obstaculizadores de la educación inclusiva: Análisis desde las experiencias de los profesores de estudiantes con discapacidad. Congreso *Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1229.pdf>

Cuervo, A. y Escobar, J. (2008). Validez de contenido y juicios de expertos: aproximación a su utilización. *Avances en Medición* 6, pp.27-36. Recuperado de

<https://www.researchgate.net/publication/302438451> Validez de contenido y juicio de expertos Una aproximación a su utilización

Cuesta, J., De la Fuente, R. y Ortega, T. (2019). Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(18), 85-106. Recuperado de <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC>

Díaz, L., Torruco, U, Martínez, M y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*. 2(7). 162-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

Echeita, G. y Verdugo, M. (2004). La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después: Enseñanzas y aprendizaje de un evento singular. En *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. (pp.11-23). Publicaciones del INICO/ Imprime KADMOS.

Elvira, C., Méndez, J. y Auces, M. (2017). Prácticas docentes inclusivas en el nivel medio superior. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1144.pdf>

Fernández J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>

Fernández, B., Nava, A. y Jiménez, E., (2021). Inclusión educativa en el Bachillerato: una mirada desde el quehacer docente. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0627.pdf>

- Fernández, J. (2011). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*. 12(2), 9-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=604/60425033001>
- Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracterológicos. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (124), 141-174. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=9971208600>
- Ganga, F., González, A. y Velásquez (2018). Enfoque por competencias en la Educación Superior: algunos fundamentos teóricos y empíricos. En *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. (pp.38-56). Tirant humanidades.
- García C., Herrera, C. y Vanegas, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- García, A. (1997). La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente. En *torno a la intervención de la práctica educativa*. (pp. 33-70) Paidós.
- Goetz y LeCompte, (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. *Distinción entre etnografía y otros modelos de investigación*. pp. 29-32.
- González, B. (2004). Salamanca: Una valoración de la Declaración de Salamanca desde la Comunidad Autónoma de Canarias. En *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. (pp.49-57). Publicaciones del INICO/ Imprime KADMOS.
- González, Y. y Triana, A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Educación y*

educadores. SN. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83460719002>

Guajardo Ramos, E. (3 de agosto de 2021). Inclusión educativa en la UAEM - Enfermedad/deficiencia/discapacidad: OMS. Periódico *El regional*. Recuperado de <https://www.elregional.com.mx/inclusion-educativa-en-la-uaem-enfermedaddeficienciadiscapacidad-oms>

Hardoy, M. (2021). Pensar la accesibilidad de estudiantes con Discapacidad Intelectual en el Nivel Superior. En Construyendo la accesibilidad académica en el nivel superior. *La experiencia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis*. (pp. 206-224). Nueva Editorial Universitaria. Recuperado de: <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2021/08/construyendo-accesibilidad-ebook-3.pdf>

Hernández-Sánchez, M. y Fernández- Vázquez, M. (2016). *Nada sobre nosotros sin nosotros. La Convención de Naciones Unidas sobre discapacidad y la gestión civil de derechos*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

Laborde, E., Álvarez, A. y Pérez, C. (2021). Inclusión: actitudes, conocimientos y prácticas docentes para atender la diversidad. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0455.pdf>

Ley de inclusión para las personas con discapacidad en el Estado de Guanajuato. (2020). Recuperado de <https://www.poderjudicial-gto.gob.mx/pdfs/Ley%20de%20Inclusi%C3%83%C2%B3n%20para%20las%20Personas%20con%20Discapacidad%20en%20el%20Estado%20de%20Guanajuato%2025%20jun2020.pdf>

Ley General de Educación. (2019). Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Lozoya, E. y Cordero. (2018). Una visión de las competencias educativas, su implementación y evaluación en la Educación Superior. En *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. (pp.38-56). Tirant humanidades.

Luzuriaga, M. (2020). El modelo social de discapacidad en el nivel universitario: supuestos, implicancias, avances y desafíos. *Divulgatio*, 5(13). Recuperado de: <http://revistadivulgatio.web.unq.edu.ar/entradas-ejemplares/el-modelo-social-de-discapacidad-en-el-nivel-universitario-supuestos-implicancias-avances-y-desafios/>

Marchesi, A. (2004). Salamanca: El sentido de la educación. En *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. (pp. 35-39). Publicaciones del INICO/ Imprime KADMOS.

Mas, O. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docente. *Revista de educación inclusiva*. 5(1). 159-174. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/228/222>

Mayo, M., Fernández, J. y Roget, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: Dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos educativos*, 25, 257-274. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3734>

Merino, G. (2017). Percepción de docentes de grupo y de padres de familia en la implementación de la política de inclusión educativa en alumnos con discapacidad intelectual al interior de la escuela regular. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2842.pdf>

- Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*. (74), 195-225. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>
- Miranda, H. (2020). Discapacidad intelectual: demanda por un análisis cultural y social crítico en Ecuador. *Los intersticios*. 14(2/2). Recuperado de: <https://www.intersticios.es/article/view/20706>
- Miras, M. (1991). Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Deveploment*, (52), 3-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48366>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Banco Mundial. Informe mundial sobre la discapacidad (2011). 1-27. Recuperado de https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1
- Pérez, C. y López I. (2017). Las competencias del profesorado ante la educación inclusiva: retos del futuro inmediato. *Revista Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*. (51). 69-82. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6271840>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez Nuevas Competencias Para Enseñar*. Grao.
- Pinacho, E. (7 de octubre de 2021). Lengua de Señas Mexicana. Su relevancia, desde ámbitos educativos, para un Desarrollo Sostenible (Conferencia). UDA “Estrategias pedagógicas y didácticas para personas con barreras para el aprendizaje y la participación. Guanajuato, México.
- Rey- Martínez, F. (2011). Marco conceptual de las acciones y discriminaciones positivas. En *Acciones afirmativas*. (pp.65-126). México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

- Reza, R. (2019). Formación laboral de alumnos con discapacidad desde el enfoque inclusivo del nuevo modelo educativo. En Trujillo, J., Ríos, A. y García, J. *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. (p. 93-104). Doble Hélice Ediciones.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1),11-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1171/117117257002>
- Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Rosero, N., Delgado, D., Ruano, M. y Criollo, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Unimar*, 39(1), 96-106. Recuperado de: <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/2518>
- Saad, E., Zacarias, J. y Buenfil, C. (2017). “Construyendo puentes”: Modelo de inclusión educativa universitaria para jóvenes con discapacidad intelectual: Alcances y desafíos. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1290.pdf>
- Salazar, C., Chiang, M. y Muñoz, Y. (2016). Competencias docentes en la educación superior: Un estudio empírico en la Universidad del Bio-Bío. *Revista electrónica “Actualidades Investigativas de Educación”*, 16(1).1-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44743281012>

- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia: revista interdisciplinar*, 0(16). 91-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4768090>
- Sánchez, M. y Morgado, B. (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 52(1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7901100>
- Schettini, P, Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Universidad de Plata
- Silva, M. (2017). El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría. *Revista de Investigación*, 41(91), 124-142. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3761/376156277008>
- Solís, P. y Borja, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 39, 7-12. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586484>
- Soto, F., Zacarías, J. y González, D. (2017) Ecos polifónicos profesores universitarios comparten y retroalimentan su experiencia respecto a la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2685.pdf>
- Tonon, G. (2012). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. 47-68. Recuperado de <http://colombofrances.edu.co/wp->

[content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacion.pdf](#)

Torres, A., Badillo, M., Valentin, N. y Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 130-145.

Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008

Troncoso, A., Martínez, M. y Raposo, M. (2013). La inclusión del alumnado con discapacidad intelectual a partir del uso de blogs: una experiencia educativa innovadora. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*. 195-211.

Recuperado de

https://www.academia.edu/31265454/La_inclusi%C3%B3n_del_alumno_con_discapacidad_intelectual_a_partir_del_uso_de_blogs_una_experiencia_educativa_innovadora

Valero, C. (2011). Las competencias docentes y la discapacidad intelectual en el aula regular. *Memoria de Congreso Internacional Investigación Educativa: Avances, retos y perspectivas*. 24-29. Recuperado de

https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4855/tutoria_como_apoyo_a_alumnos_en.pdf

Varguillas, C., Bravo, P., Urquizo, A. y Moreno, P. (2020). Dimensiones que configuran la actuación docente frente a estudiantes con discapacidad. *Educare*, 24(2).

Recuperado de:

<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1323>

Watkins, A. (2012). Perfil profesional docente en la educación inclusiva. *Education and culture DG*. 1-50. Recuperado de

https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf

- Woods, P. (1986). Análisis. En *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. (pp.135-161). Paidós.
- Zabala, A. (2012). Compartir objetivos, condición indispensable para una evaluación formativa. En *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (pp.218-233). Graó, de Serveis Pedagògics.
- Zabala, A. (2012). La función social de la enseñanza y la concepción sobre los procesos de aprendizaje. Instrumentos de análisis. Función social de la enseñanza: ¿qué finalidad debe tener el sistema educativo?. En *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (pp.25-50). Graó, de Serveis Pedagògics.
- Zabala, A. (2012). Las relaciones interactivas en clase. El papel del profesorado y del alumnado. En *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (pp.91-111). Graó, de Serveis Pedagògics.
- Zabalza, M. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (20), 5-32. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/issue/view/TP20>

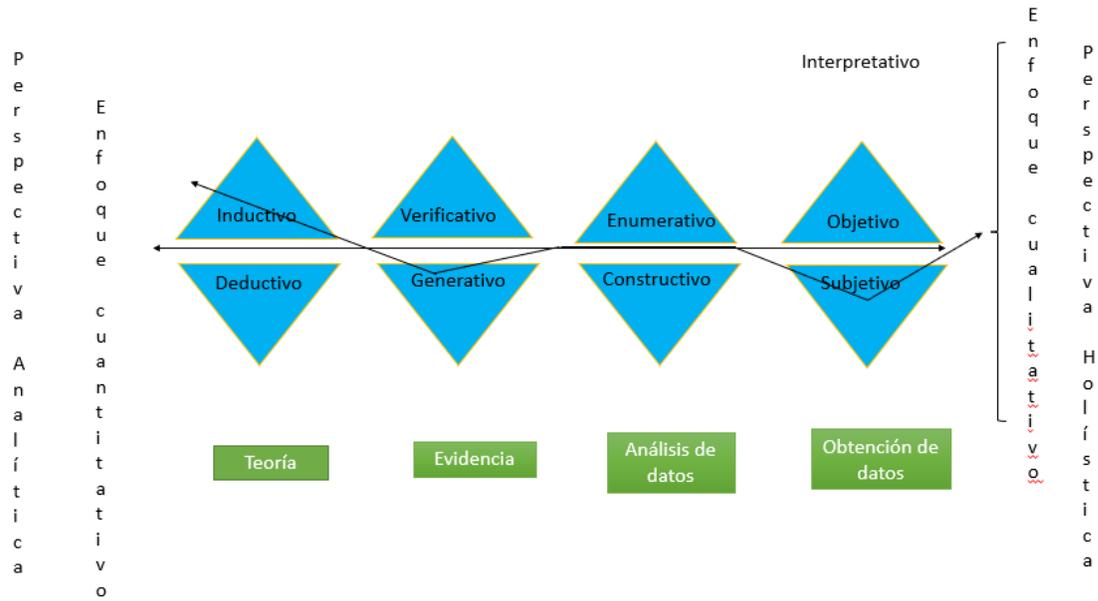
Anexos

Anexo 1. Tabla de congruencia metodológica

Pregunta de investigación	Objetivo	Metodología
¿Qué competencias caracterizan al docente que forma a estudiantes con DI en la ES en el marco de una educación inclusiva en la UG?	Identificar las competencias que caracterizan al <u>docente inclusivo</u> que forma a estudiantes con discapacidad intelectual (DI) en la educación superior (ES) en la Universidad de Guanajuato (UG).	Enfoque cualitativo desde un paradigma socio-crítico, con carácter propositivo. Se desarrolla por medio de metodología propia de la técnica de investigación narrativa por lo que la interpretación de datos se realiza desde el enfoque interpretativo que considera la construcción de la realidad como intersubjetiva.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2. Caracterización metodológica



Fuente: Elaboración propia a partir de Goetz y LeCompte, 1988.

Anexo 3. Matriz de operacionalización del instrumento

Definición del constructo	Dimensiones del constructo	Indicadores	Operacionalización
El estudio tiene el objetivo de identificar el perfil, las competencias y cualidades docentes inclusivas que han sido favorables para la adecuada atención de estudiantes con DI, desde un enfoque de derechos humanos dentro de la UG en el Nivel Superior, recuperando la visión y relación docente-estudiante, así como el compromiso institucional de la UG.	Relación: Docente-estudiante-UG	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con el estudiante. • Competencias docentes: (Conocimientos, habilidades y actitudes). • Perfil docente inclusivo. • Apoyos institucionales de actualización. 	Se operacionalizará el constructo de investigación por medio de entrevistas biográfico-narrativas para elaborar las narrativas de los estudiantes específicamente, donde se incluyan aspectos generales de sus experiencias en distintos niveles educativos. Por medio de las entrevistas semiestructuradas, se recopilarán de forma específica los datos correspondientes a las dimensiones del constructo que refieren de forma específica a las competencias docentes desde la visión estudiantil y de los profesores.
	Relación: Estudiantil-docente-UG	<ul style="list-style-type: none"> • Implicaciones de la discapacidad. • Experiencias educativas previas y presentes. • Caracterización del docente inclusivo. • Trayectoria académica. • Relación con los docentes. • Caracterización del docente inclusivo. • Apoyos específicos institucionales. 	

Nota: Elaboración propia a partir de Corral, 2010.