



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

**PERCEPCIÓN DE INDICADORES DE
INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR: EL CASO DE LA
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA DE
LA CIUDAD DE MÉXICO**

Presentada por Dña. María Edith Reyes Lastiri para optar al grado de doctora
por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dr. Luis Carro Sancristóbal

Valladolid, septiembre 2020

LA TELA QUE SOY

Provengo de un legado femenino sólido, mis abuelas, indígenas mexicanas que no tuvieron educación escolarizada, mi madre, que sólo tuvo la necesaria, ellas empujaron mi fuerza femenina, mi intuición, el amor por la naturaleza, la capacidad de asombro y la curiosidad intelectual, hoy aprovecho para agradecerles cómo, invisiblemente, me impulsaron para complementar con formación escolarizada su fuerza latente y, honrarles por combinar la academia, con la vida sencilla y cotidiana al usar y apreciar un rebozo. Así, teniendo como referencia esta hermosa prenda mexicana, me asumo como una tela, en la que mis encuentros en esta vida agregaron adornos, nuevas puntadas al tejido, olanes para tapar los rompimientos y lucir orgullosa en mi eterno femenino.

El hilo de la vida me arrojó al tejido universal a través de Victoria Lastiri, y lo continué hilando con mis mejores puntadas: Felipe y Ximena, base de mi riqueza textil espiritual, mi urdimbre está llena de hilos familiares de distintos colores y sabores, mi querido padre, Mario, los hermanos que están cosidos a mi lado, Saúl, Mario y Julio, luego se entretejieron sobrinos y sobrinas, el padre de mis hijos con quien se acabó el hilo, mis primas y primos, los tíos y tías; mis compañeros de escuela; Ah! Pero, los coloridos dibujos textiles que forman mis amigas del alma, ellas que han estado entre muchas líneas de este texto, riendo conmigo, abrazándome, secando mis lágrimas y bailando y cantando al cosernos; esos hilos varoniles elegidos para conocer otras técnicas de costura, gracias.

A mis compañeras del taller de costura Ibero, gracias por las jornadas de dobles turnos y tiempos extra para sacar adelante el programa educativo que tejimos.

También ha formado una textura especial cada alumno que, con sus dificultades para coser, abonaron a la confección de la tela que soy, desde mil novecientos setenta y siete.

Son tantos hilos y puntadas las que se cruzaron en mi camino textil que, si omito nombres, tengan por seguro que agradezco, porque los hilvanes, por simples, han sido valorados en cada zona de esta prenda.

Y en esta parte de tejido, el de la tesis doctoral, la tela necesitaba ayuda profesional, una mano con experiencia que guiara las puntadas más complejas, con quien deshacía el tejido, una y otra vez, volver a empezar a coser, hilvanar ideas, sustentirlas, bordarlas y entender por qué se hacía así la costura, gracias Luis Carro por tu acompañamiento y amistad; a Tere Gómez por sus orientaciones en el modelo de la costura y su genuino interés, Carla Pederzini y sus cálculos matemáticos para ayudarme en el tamaño inicial de las muestras del tejido, a dos sastres acompañantes que estaban dispuestos a probarse la prenda, Raúl y Manolo, gracias.

Hoy me muestro tal como soy, exhibo como está la piel pegada a esta tela en que el trabajo de tesis se convirtió en ropaje de vida.

Gracias, gracias, gracias.

María Edith

Contenido

1	Introducción.....	13
1.1	Justificación y planteamiento del problema.....	14
1.2	Objetivo del estudio.....	19
1.3	Preguntas de investigación.....	20
1.4	Estructura del trabajo.....	22
2	Diversidad, punto de partida.....	25
2.1	Conceptualización de la diversidad.....	26
2.1.1	La necesidad de estar abiertos a la diversidad.....	26
2.1.2	Normalidad dentro de la diversidad.....	27
2.2	La atención a la diversidad.....	29
2.2.1	Modelos de acercamiento a la diversidad.....	30
2.2.2	Atención a la diversidad en la universidad.....	36
3	La discapacidad, un fenómeno complejo en la atención a la diversidad.....	41
3.1	Conceptos y acercamientos sobre discapacidad.....	42
3.2	Aproximación a los modelos de la discapacidad.....	44
3.3	Marco normativo de la discapacidad en la educación.....	49
3.4	Abordaje de las Instituciones de Educación Superior a la discapacidad.....	55
4	La educación inclusiva en la educación superior.....	63
4.1	Conceptualización de la inclusión en educación.....	64
4.1.1	Trayectos en la educación inclusiva.....	67
4.1.2	Inclusión y discapacidad en la educación superior.....	73
4.1.3	Perspectiva comparada de la inclusión en universidades de América Latina.....	78

4.2	Sistema Educativo Mexicano	87
4.2.1	Políticas públicas sobre inclusión en México	89
4.2.2	Programas de educación inclusiva en universidades mexicanas.....	93
5	Atención a la diversidad, inclusión y discapacidad en la IBERO	107
5.1	La Universidad Iberoamericana Ciudad de México.....	109
5.2	Modelo Educativo Jesuita	112
5.3	Modelo Educativo	114
5.3.1	Características del Modelo Educativo	115
5.3.2	Medios del Modelo Educativo Jesuita.....	116
5.3.3	Valores del Modelo Educativo Jesuita	117
5.3.4	Perfil del profesor de la IBERO.....	118
5.4	Educación en la diversidad en la Universidad Iberoamericana	121
5.4.1	Estructura organizativa que atiende a la diversidad.....	121
5.4.2	Atención a estudiantes con discapacidad en la IBERO	125
5.5	Programa Somos Uno Más.....	131
5.5.1	Estructura del programa.....	134
5.5.2	Fases del Programa.....	138
6	El Índice de Inclusión (INDEX)	141
6.1	La inclusión a través del INDEX	142
6.2	El INDEX como soporte de la educación inclusiva.....	143
6.3	Antecedentes y estructura del INDEX	144
6.4	Vinculación entre el INDEX y el Modelo Educativo Jesuita.....	152
7	Diseño y metodología de la investigación	155

7.1	Metodología de investigación mixta	158
7.1.1	Fase cuantitativa.....	160
7.1.2	Fase cualitativa	162
7.2	Los cuestionarios utilizados en la investigación	163
7.2.1	Cuestionario adaptado <i>Index for Inclusion</i>	163
7.2.2	Cuestionario dirigido a informantes clave.....	164
7.3	INDEX en la IBERO: informantes clave, población y muestra.....	168
7.3.1	Formularios, población y muestra	168
7.3.2	Sistematización de la información recogida.....	168
7.3.3	Estructura de los y las informantes clave.....	169
7.4	Datos sociodemográficos de Indicadores de Inclusión en Educación Superior...	170
7.5	Análisis genérico de las categorías del Index.....	173
8	Percepción de la inclusión en la comunidad universitaria.....	177
8.1	Análisis categorial e interpretación de los ámbitos del Índice en la IBERO	178
8.2	Análisis categorial por ámbitos y la relación con Modelo Educativo.....	190
8.2.1	Ámbito de Culturas Inclusivas.....	190
8.2.2	Ámbito de Políticas de Inclusión.....	191
8.2.3	Ámbito de Prácticas Inclusivas.....	193
9	Percepción de la inclusión en informantes clave.....	195
9.1	Los informantes clave y la educación inclusiva.....	196
9.1.1	Ámbito de Culturas Inclusivas.....	196
9.1.2	Ámbito de Políticas de Inclusión.....	200
9.1.3	Ámbito de Prácticas Inclusivas.....	207

9.2 La percepción de los informantes clave	212
10 Conclusiones y recomendaciones	213
10.1 Conclusiones del INDEX	214
10.1.1 Ámbito de Culturas Inclusivas.....	214
10.1.2 Ámbito de Políticas de Inclusión.....	215
10.1.3 Ámbito de Prácticas Inclusivas	216
10.2 Recomendaciones para la inclusión en la educación superior	218
10.3 Limitaciones y líneas futuras de investigación.....	219
11 Referencias Bibliográficas	221

Índice de figuras

Figura 1. Noción de diversidad.....	31
Figura 2. Modos de responder a la diversidad de los profesores universitarios.....	32
Figura 3. Modelos de acercamiento a la diversidad.	34
Figura 4. Términos para referirse a la diversidad en relación con los Modelos que la atienden.....	35
Figura 5. Principios sociales y retos educativos de educación inclusiva.....	70
Figura 6. La desigualdad afecta la satisfacción ante la vida.....	89
Figura 7. Unidades académicas agrupadas en Divisiones	111
Figura 8. Competencias de Formación Académica Básica.	135
Figura 9. Formación Vida Universitaria.....	136
Figura 10. Esquema del Index para la inclusión.....	146
Figura 11. Valores Inclusivos.....	148
Figura 12. Dimensiones del INDEX.....	150
Figura 13. Diseño secuencial seguido en la tesis.	160

Índice de tablas

Tabla 1. Tratamiento y atención que las IES han dado a la discapacidad.....	56
Tabla 2. Universidades Públicas en Latinoamérica que poseen programas para atender a alumnos con discapacidad.....	79
Tabla 3. Universidades públicas en México que ofrecen programas para la inclusión de alumnos con discapacidad.....	94
Tabla 4. Distribución de la matrícula por discapacidad y títulos	99
Tabla 5. Secciones del INDEX.....	151
Tabla 6. Correspondencia entre Modelo Educativo y ámbitos del INDEX.	153
Tabla 7. Estructura del instrumento Indicadores de Inclusión en Educación Superior.....	164
Tabla 8. Estructura de indicadores del instrumento e informantes clave de la IBERO	164
Tabla 9. Frecuencias y porcentajes sobre datos generales de los participantes.....	170
Tabla 10. Frecuencias y porcentajes sobre departamentos pertenecientes a cada División de la IBERO.....	171
Tabla 11. Medias y desviaciones estándar de indicadores de inclusión según el sexo.	173
Tabla 12. Medias y desviaciones estándar de indicadores de inclusión según la parte de la IBERO a la que pertenece.....	173
Tabla 13. Medias y desviaciones estándar de indicadores de inclusión según la edad.	174
Tabla 14. Medias y desviaciones estándar de indicadores de inclusión según los años en la IBERO.....	174
Tabla 15. Medias y desviaciones estándar de indicadores de inclusión según la División.	175
Tabla 16. Frecuencias y porcentajes de los indicadores que componen la dimensión de Culturas A1.	179

Tabla 17. Frecuencias y porcentajes de los reactivos que componen la dimensión de Culturas A2.	181
Tabla 18. Frecuencias y porcentajes de los reactivos que componen la dimensión de Políticas B2.	185
Tabla 19. Frecuencias y porcentajes de los reactivos que componen la dimensión de Prácticas C1.	187
Tabla 20. Frecuencias y porcentajes de los reactivos que componen la dimensión de Prácticas C2.	188
Tabla 21. Informantes clave e indicador del formulario de la sección A1 Construir una comunidad incluyente	196
Tabla 22. Informantes clave e indicador del formulario de la sección A2 Establecer valores inclusivos	199
Tabla 23. Informantes clave e indicador del formulario de la sección B1 Desarrollar una universidad para todas las personas	200
Tabla 24. Informantes clave e indicador del formulario de la sección B2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad.....	204
Tabla 25. Informantes clave e indicador del formulario de la sección C1 Desarrollar prácticas inclusivas	208
Tabla 26. Informantes clave e indicador del formulario de la sección C2 Movilizar recursos	209

Glosario de abreviaturas

CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos
CDHDF	Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
CONFE	Confederación Mexicana de Organizaciones a favor de la Persona con Discapacidad Intelectual A.C.
DGEE	Dirección General de Educación Especial
DGMU	Dirección General del Medio Universitario
DICAT	División de Ciencia, Arte y Tecnología
DES	División de Estudios Sociales
DHYC	División de Humanidades y Comunicación
ENADID	Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica
EPT	Educación para Todos
FEAPS	Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual
FIAPAS	Confederación española de familias de personas sordas
IBERO	Universidad Iberoamericana Ciudad de México
IES	Instituciones de Educación Superior
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
INDEX	Índice de Inclusión o <i>Index for Inclusion</i>
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
ME	Modelo educativo
MEJ	Modelo Educativo Jesuita
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PCD	Personas con discapacidad
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEV	Secretaría de Educación de Veracruz
TSU	Técnico Superior Universitario
UG	Universidad de Guanajuato
UAC	Universidad Autónoma de Chiapas
UV	Universidad Veracruzana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de México
UAA	Universidad Autónoma de Aguascalientes
UAT	Universidad Autónoma de Tamaulipas
US	Universidad de Sonora
UACJ	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
UAY	Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

La Universidad Iberoamericana Ciudad de México (IBERO) desde su fundación en 1943 ha manifestado un franco interés en acciones incluyentes. Es una universidad privada con políticas de inclusión en distintas esferas de la diversidad socioeconómica, cultural, de género, discapacidad, entre otras, ofrece programas que dan atención a estos distintos ámbitos de la pluralidad. Se consideró que podría convertirse en el campo propicio para indagar, si los agentes que constituyen la comunidad universitaria tienen esa “*percepción*” que se vive en la IBERO acerca de una cultura inclusiva, identificando las prácticas y políticas idóneas ante la promoción de la atención a la diversidad. En este contexto, se propone la presente investigación para conocer el nivel de valoración y conocimiento de estas acciones por parte de los miembros de la comunidad, para lo cual se ha utilizado el instrumento *Index for Inclusion* adaptado al ámbito de la Educación Superior.

El objetivo general del estudio se centra en analizar la percepción de miembros de la comunidad universitaria sobre indicadores de inclusión en torno a las tres dimensiones que explora el instrumento aplicado, con el fin de generar referentes sólidos para proponer una política de inclusión institucional que atienda a la población de estudiantes con discapacidad que acceden a la IBERO.

Se eligió un enfoque mixto de investigación de tipo secuencial para la comprensión y profundización del fenómeno de la inclusión y contrastar el análisis de los datos numéricos recabados con el instrumento denominado *Indicadores de Inclusión en la Educación Superior*, con la posterior fase de orientación cualitativa, que vinculó los indicadores del cuestionario, con los tomadores de decisiones relacionados con ellos. El análisis de los resultados se categorizó en cada una de las áreas que integran el instrumento: culturas, políticas y prácticas inclusivas.

1 Introducción

1.1 Justificación y planteamiento del problema

En las últimas décadas ha cobrado importancia la educación inclusiva en todos los niveles escolares y en todos los países; han surgido distintas propuestas internacionales en torno a políticas que establecen normas y orientan los esfuerzos de los países y gobiernos hacia el desarrollo de prácticas educativas que incluyan a todos los alumnos en las aulas, independientemente de sus diferencias, costumbres, ritmos de aprendizaje o discapacidad.

Uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos es “el desarrollo de escuelas inclusivas que acojan y den respuesta a la diversidad del alumnado” (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014, p. 9). La educación inclusiva sostiene que trabajar en esta idea es el camino para proporcionar una educación de calidad a todas las personas y no solamente a un determinado nivel socio cultural. Educar en y para la diversidad permite conocer y convivir con personas que tienen capacidades, situaciones y modos de vida distintos, a su vez, posibilita desarrollar valores inclusivos (cooperación y solidaridad) y ayuda a construir la propia identidad de la persona.

Se han realizado eventos nodales en distintas partes del mundo que fundamentan el desarrollo de prácticas educativas incluyentes, sobresaliendo: la Conferencia Mundial de Jomtiem (Tailandia), con el tema de Educación para Todos (1990); la Declaración de Salamanca (1994); el Foro Mundial sobre la Educación en el Marco de Acción de Dakar (2000) y la 48° Conferencia Internacional de Educación, en 2008, bajo el lema “La educación inclusiva: Un camino hacia el futuro”, entre otras. Estos eventos hacen visible una perspectiva de la educación internacional y potencian el trabajar en esquemas educativos más incluyentes y, en consecuencia, con mayor nivel de equidad. En México, se han recuperado los planteamientos anteriores para el diseño y desarrollo de políticas educativas que fortalecen la inclusión de las personas con discapacidad y la atención a la diversidad.

Considerando las anteriores afirmaciones, se piensa que la importancia de este tipo de acuerdos internacionales es el punzón que impulsa a los Estados para cumplir con los compromisos adquiridos; pero también se conoce que la realidad no es lo mismo que las

buenas intenciones. Con esta diferencia entre el deber y el hacer; o entre las políticas y las prácticas, se contempla el panorama de ser incluyentes en la actualidad en las instituciones educativas. No puede, ni debe olvidarse que el fin es “optimizar la capacidad para incluir a los excluidos, en todos los esfuerzos deberían aplicarse los principios del diseño universal a los sistemas y entornos de aprendizaje” (UNICEF, 2013, p.29).

En relación con la concepción y actuaciones que eluden a la discapacidad, juega un papel muy importante el gobierno y las políticas que lo permean. Aunque durante las últimas dos décadas, la igualdad de oportunidades y la equidad son dos temas esenciales, especialmente cuando se aborda la discapacidad (Pérez-Castro, 2016), es habitual no pasar del discurso a la praxis. En el caso de la educación y la atención a las personas con discapacidad (PCD), existen múltiples acuerdos, tratados, declaraciones y congresos que se han realizado, pero tienen un impacto limitado en la práctica; sin embargo, se pueden destacar el Proyecto de Metas Educativas 2021 y la Declaración de Incheon para la Educación 2030 como claves de fortalecimiento para el cambio.

El Proyecto de Metas Educativas 2021 establece como meta general segunda “lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación” (OEI, p. 148). Es importante destacar este proyecto ante la postura que promueve una educación inclusiva que apuesta por elementos claves necesarios como la participación, el respeto mutuo, el apoyo a los que tienen más dificultades de aprendizaje, la sensibilidad y el reconocimiento de los grupos minoritarios, la confianza y las altas expectativas ante las posibilidades futuras de todos los alumnos.

En México, al enfocar a la educación como elemento clave para lograr la construcción de sociedades más inclusivas y equitativas, podemos observar a través de las múltiples experiencias, que la mayor parte de la inclusión educativa se ha experimentado considerablemente en los niveles de Educación Básica. Esta práctica se ha hecho más común debido a dos factores, el primero de ellos, la adhesión de México a los tratados internacionales sobre la materia y, en segundo lugar, a la creación de políticas públicas que garantizan los servicios educativos del nivel de educación básica preescolar, primaria y secundaria. Atender la diversidad del alumnado de educación básica en el país ha sido, y es

en la actualidad, un mosaico de acciones que incluye buenas prácticas y problemáticas que entorpecen las usanzas y rutinas en las escuelas. Sin embargo, como señala Pujolàs Maset (2009):

“Es suficiente que haya escuelas –sin ningún tipo de adjetivos– que acojan a todo el mundo, porque sólo hay una categoría de alumnos – sin ningún tipo de adjetivos– que, evidentemente, son diferentes entre sí. En una escuela inclusiva sólo hay alumnos, a secas, no hay alumnos corrientes y alumnos especiales, sino simplemente alumnos, cada uno con sus características y necesidades propias. La diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos diferentes (afortunadamente...)” (p. 6).

En relación con el nivel educativo superior, las experiencias escolares incluyentes son escasas, se localizan experiencias aisladas de educación inclusiva en algunas universidades, tanto públicas, como privadas, pero pierden fuerza los esfuerzos invertidos al ser proyectos frágiles y que van cambiando de acuerdo con las transformaciones institucionales que acontecen con el tiempo.

En las universidades se identifica la orientación de sus funciones hacia la docencia, la investigación, y la difusión del conocimiento, entre otras, pero ahora también cobra importancia dirigir los esfuerzos hacia la construcción de una sociedad más justa e incluyente (Salceda & Ibáñez, 2015). En ese sentido, se entiende que la universidad debería atender a los grupos socio vulnerables tales como minorías étnicas, de género, PCD y poblaciones de bajos ingresos económicos, con menos recursos tecnológicos y de acercamiento a la cultura. Y es en este enfoque de responsabilidad social, que la universidad se dispone a la formación de ciudadanos más inclusivos, que se nutran en la idea de la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento personal y social. La siguiente cita reafirma la idea del papel fundamental de las universidades en el contexto de la atención a la diversidad, la atención a estudiantes con discapacidad y la propia educación inclusiva:

“la formación inclusiva no puede (no debe) ser un proceso ajeno o alejado de los contextos de la Educación Superior, sino más bien impulsado o liderado por las universidades, como entornos especialmente propicios para la formación de una ciudadanía activa, crítica y reflexiva que luche por la equidad y contra la exclusión”. (Ibáñez y Salceda, 2014, 2).

Las instituciones de educación superior han desarrollado diferentes estrategias para atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje, con rezagos académicos y, últimamente con más frecuencia, a personas con alguna discapacidad; la evidencia de esta atención aún es limitada y planteada desde un modelo anquilosado, esto hace que sea inmensa la variación entre universidades (Cruz y Casillas, 2017), (Alonso y Díez, 2008). Es preciso destacar, sin embargo, que las IES cada vez se inclinan a abrir su oferta educativa a estos estudiantes y adaptar las condiciones sociales, académicas, administrativas, arquitectónicas y de comunicación para que dichas personas ingresen, permanezcan y egresen exitosamente de sus programas, además de establecer vínculos con posibles empleadores para promover, también su inserción laboral (Núñez Bueno, 2017).

El escenario descrito hace necesario el desarrollo de un diseño universal de aprendizaje como práctica pedagógica en el contexto de la educación superior, de manera que se pueda mejorar la respuesta socio-educativa y los andamiajes de la accesibilidad, las tecnologías de la información y la comunicación, la inclusión y sostenibilidad curricular en procesos de innovación docente que sustenten el nuevo modelo social de universidad (Alonso y Díez 2008; Cotán 2017); en este contexto, lo que sin duda es una realidad, es que resulta más frecuente localizar a jóvenes con diferentes discapacidades que estudian en las universidades. Un contraste entre los niveles de educación básica y la superior, es que en los niveles de primaria y secundaria ya se han adaptado modelos inclusivos que el Estado establece y en los centros de educación superior falta camino por recorrer para adaptar procesos de inclusión estructurados en las comunidades universitarias.

La Universidad Iberoamericana de Ciudad de México (IBERO), desde su fundación en el año 1943, ha manifestado un franco interés en acciones incluyentes. Es una universidad con políticas de inclusión de distintas esferas de la diversidad socioeconómica,

cultural, de género, entre otras, ofreciendo programas dirigidos a estos distintos ámbitos de atención. Es una institución de educación superior con algunas acciones de inclusión a la discapacidad sensorial, motora e intelectual, orientada a la formación integral de sus estudiantes, clara en sus metas para generar transformaciones sociales y con un modelo educativo permeado por conceptos relacionados con la inclusión.

¿Cómo explorar si la IBERO es una institución educativa inclusiva?

Se identificó la existencia de un conjunto de materiales en torno a mejorar procesos de inclusión en centros educativos: *Index for Inclusion* o Índice de Inclusión (de ahora en adelante INDEX), como una alternativa para explorar procesos de inclusión en la comunidad universitaria.

El INDEX considera tres ámbitos de trabajo que involucran a toda la comunidad educativa: la cultura, las políticas y las prácticas de inclusión que existen, con el propósito de establecer un plan de mejora que ofrezca elevar la calidad en equidad e inclusión del centro (Booth & Ainscow, 2002).

El citado conjunto de materiales está vigente y en consonancia con los acuerdos internacionales y nacionales que sustentan brindar una educación inclusiva (Plancarte 2010); en la indagación, se localizó la adaptación del INDEX al ámbito de la Educación Superior, documento que presentan en estudio preliminar las doctoras españolas Marifa Salceda Mesa de la Universidad de Barcelona y Alba Ibáñez García de la Universidad de Cantabria y se procedió a usar éste material con adaptaciones al contexto de la IBERO para su aplicación.

1.2 Objetivo del estudio

Se consideró que la IBERO podría convertirse en el campo propicio para indagar si los agentes que constituyen la comunidad universitaria comparten una percepción acerca de la cultura inclusiva, si identifican las prácticas que se dan en ella y perciben políticas que promuevan la atención a la diversidad. En este contexto, se propone esta investigación, para trabajar en el campo de la diversidad y conocer el nivel de valoración y conocimiento de los integrantes de la misma. El objetivo general se definió en los siguientes términos:

Analizar la percepción de miembros de la comunidad universitaria sobre indicadores de inclusión en torno a las tres dimensiones que el Índice de Inclusión señala, con el fin de generar referentes sólidos para proponer sugerencias de inclusión que mejoren la cultura, políticas y prácticas hacia la discapacidad en la institución.

Para lograr el citado objetivo, los objetivos particulares son los siguientes:

- Conocer la percepción de la comunidad acerca de la cultura inclusiva que se promueve en la universidad.
- Determinar la existencia de políticas inclusivas en la IBERO.
- Identificar si existe relación entre las prácticas inclusivas de la universidad y el modelo educativo jesuita.

1.3 Preguntas de investigación

Numerosas son las preguntas que surgen en esta investigación, pero las siguientes orientan la indagación, son específicas y precisarán las respuestas para la consecución de los objetivos:

1. ¿Cuál es la percepción de alumnos y docentes en torno a las prácticas, políticas y cultura inclusiva que se viven en la IBERO?
2. ¿Cuál es la relación entre el modelo educativo de la Universidad Iberoamericana y la percepción en torno a las prácticas, políticas y cultura incluyente que se vive en la IBERO?
3. ¿Cuál es la percepción en torno a prácticas, políticas y cultura incluyente que se vive en la IBERO, respecto a los alumnos con discapacidad intelectual que asisten a la universidad?

Metodología

El enfoque metodológico que se propone está basado en una propuesta holística en la que sean integrados los diferentes tipos de análisis necesarios, tanto cuantitativos como cualitativos o de interpretación de los datos. La secuencia está adaptada a partir de la propuesta de Hurtado de Barrera (2000) en la que considera que el ciclo holístico de investigación es una continua sucesión de eventos que tienen lugar en el proceso investigativo y que de forma resumida presentamos a continuación:

Fase descriptiva

En esta fase inicia el trabajo de investigación y se relaciona con el objetivo del estudio, que establece indagar la percepción de los miembros de la comunidad universitaria para lo cual se describe el contexto de la universidad, su modelo educativo, características, estructuras y las buenas prácticas de atención a jóvenes con discapacidad, específicamente intelectual.

Fases comparativa, de análisis y explicativa

Esta fase tiene correspondencia con los aspectos que fundamentan esta tesis, las conceptualizaciones sobre educación inclusiva, discapacidad y atención a la diversidad, así como una revisión de los antecedentes, experiencias e investigaciones sobre educación inclusiva en educación superior.

Fase Proyectiva

Se consideró tanto el objeto de estudio, como la fundamentación teórica para la elaboración de un plan metodológico que abordara la investigación, el acercamiento al objeto de estudio se realizó por medio de un cuestionario que incluyó los indicadores de inclusión del INDEX dirigido a los miembros de la comunidad universitaria, también se realizaron entrevistas a informantes clave de la institución, a través de indicadores del INDEX relacionados con su área de desempeño.

Fase interactiva

Una vez construido el cuestionario de indicadores de inclusión por medio de plataforma online Limesurvey (2018) se procedió a su posterior distribución a los miembros de la comunidad. Se estructuró la relación entre indicadores del mencionado cuestionario y los tomadores de decisiones de la universidad para recolectar las respuestas que brindarían a través de correo electrónico.

Fase confirmatoria

En esta fase, se reunieron todos los datos recolectados para su exposición y contraste con la fundamentación construida en la tesis y establecer el proceso analítico de la realidad que se tenía para comparar lo que aportaban los indicadores del INDEX y lo que reportaban los miembros de la comunidad.

Fase evaluativa

Realizados los análisis de datos y resultados se procedió a establecer limitaciones o áreas de oportunidad y las fortalezas localizadas.

1.4 Estructura del trabajo

El trabajo se organizó considerando conceptos clave que permitieran estructurar una visión sistémica de la presente tesis. Se requería una perspectiva que permitiera exponer que la investigación partía de comprender los conceptos de diversidad, discapacidad, inclusión, educación inclusiva, sus asociaciones, sus interrelaciones, para llegar a conocer el objeto de estudio y si la política educativa en torno a la inclusión existe, si es clara, si es efectiva, si se asienta como base para la atención de las personas con discapacidad intelectual que ingresan, permanecen y egresan de la IBERO y finalmente, generar evidencias de cómo se perciben y se realizan las prácticas inclusivas y más aún, si el modelo educativo de la universidad ha influido en la cultura de inclusión que pueda existir.

Para fines explicativos, la tesis se divide en dos partes, una relacionada con la parte de fundamentación teórica que aborda los conceptos descritos y la otra que contiene los datos recogidos en la investigación y su estructura en los ámbitos que integran el INDEX.

En el capítulo dos se hace una revisión de la conceptualización y modelos de la diversidad, por hablar de modelos, se expone en este apartado, el Modelo Educativo Jesuita (MEJ), sus características e importancia.

En el capítulo tercero, se brindan acercamientos al concepto de inclusión, educación inclusiva y la percepción de la discapacidad; asimismo, se incluye una aproximación a los modelos por los que ha transitado ésta.

En el capítulo cuarto, la atención gira en torno al contexto en que se desarrolló la investigación, el modelo educativo, la importancia del profesor en éste y, se comparte la estructura institucional de atención a la diversidad, acciones de educación inclusiva y en especial, la práctica de atención al colectivo de jóvenes con discapacidad intelectual dentro de sus instalaciones.

La segunda parte de la tesis contempla, en el capítulo cinco, las técnicas e instrumentos, así como las fases del enfoque mixto seleccionado. Posteriormente se presentan todos los aspectos metodológicos: información recabada, población, muestra, los

informantes clave y se cierra este apartado con un análisis genérico de las categorías del INDEX en la universidad.

En el capítulo seis se registra la percepción de la inclusión en la comunidad de la IBERO se realiza un análisis categorial e interpretación de los ámbitos del INDEX en la comunidad universitaria.

En el capítulo siete, se presenta la percepción de la inclusión desde la perspectiva de los informantes clave que corresponde a la fase cualitativa del enfoque mixto, nuevamente se reporta de acuerdo con los ámbitos del multicitado INDEX.

En el capítulo ocho de este documento se presenta la sección de conclusiones y recomendaciones ordenadas según el ámbito del INDEX y se elabora un capítulo con la bibliografía y fuentes consultadas a lo largo de la investigación y un colofón que contiene los anexos usados en la construcción de la tesis.

2 Diversidad, punto de partida

El objetivo de este capítulo consiste en iniciar una delimitación de lo que se entiende por diversidad y su estrecha relación con la inclusión, ambas vistas con el lente educativo, para contextualizar este concepto en la atención a la diversidad en ámbitos universitarios. En el contexto de una universidad que ofrezca atención a la diversidad de sus estudiantes, se requiere de políticas y prácticas innovadoras que favorezcan una cultura de inclusión que posibilite los principios de igualdad de oportunidades en la educación (Torres, 1999; Booth & Ainscow, 2002; (Muntaner, 2010). En este sentido, atender a la diversidad de alumnos de cualquier nivel educativo, implica hacer flexibles los procesos escolares de la institución. En esta visualización, de atención integral, cabe la estrecha relación que tienen ambos conceptos: inclusión y diversidad: “la inclusión es un concepto que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad” (SEP, 2017 p. 19).

2.1 Conceptualización de la diversidad

“La atención a la diversidad se incluye en un enfoque educativo global que impregna todos los elementos de la escuela, donde la organización escolar desempeña una función instrumental para facilitar la puesta en práctica de las opciones tomadas en cada caso y, solamente, si se concibe con flexibilidad, podrá permitir experiencias innovadoras” (Torres, 1999, p.56).

Dentro del orden y estructura de los conceptos que integraron el universo teórico para esta tesis doctoral, se identificó a la diversidad como el elemento primigenio, a partir del cual se organizó la inicial indagación. Se percibió que, en este macro concepto de la diversidad, se incluían, los aspectos que se tocarían a lo largo de esta investigación, como lo señala Torres (1999), la atención a la diversidad necesita un clima global y sensible que posibilite la mejora de cada uno de los miembros de una comunidad, basado en el compromiso y las actitudes de respeto hacia el hecho diferencial, sin establecer categorías y donde alumnos y profesores tengan pertenencia y logren encontrar apoyo mutuo.

Es por lo anterior, que se contraponen la visión global de diversidad con el tipo de poblaciones que históricamente se relacionan con procesos de exclusión, donde se identifican por ser invisibles para los otros, no ser reconocidos, no tener acceso a determinados espacios, entre otras. Los colectivos que se consideran probables de situarse en contexto de exclusión son, personas con discapacidad, minorías étnicas, con diferentes lenguajes, diferentes niveles socio culturales e incluso el género (Bernal 2014; Quesada, 2015).

2.1.1 La necesidad de estar abiertos a la diversidad

Es una realidad que “el futuro de un mundo mejor depende de que se acepte a la diversidad como riqueza de la naturaleza humana y de que se forme a la gente para la cooperación y el respeto” (Lobato, 2011, p.14). Esta es, sin duda, una afirmación que motiva a entender la necesidad de estar abiertos a la diversidad, porque los sistemas educativos y la vida misma nos empujan a ser flexibles y mirar alrededor para constatar que

los seres humanos somos diversos y centrarnos en un rol individualista en lugar de retomar un papel social y comunitario, no mejora las relaciones en el mundo, ni reconoce el valor social de la diversidad.

Para Lobato (2014) independientemente de diferencias en los enfoques tradicionales de educación o del paso de la integración a procesos de inclusión, es importante que “nos demos el espacio y el tiempo necesarios para reflexionar acerca de lo que significa abrir los ojos a la diversidad propia de nuestra naturaleza, en nuestras distintas capacidades, culturas o religiones y, fundamentalmente, al enorme potencial que implica desarrollarse y trabajar cooperativamente aprovechando dicha diversidad” (*Ibid.*, p.15).

1.1.2 Normalidad dentro de la diversidad

Tanto en los discursos como en las prácticas tocar el tema de “normal”, “normalidad” o “lo normal”, remite a la posibilidad de replantear y repensar en las numerosas prácticas que tenemos individualmente y como grupo social, porque se hacen comunes y viciosas, además de parecer naturales al estar tan arraigadas (Vázquez, 2012 p. 92).

Desde el ámbito social se identifica el paradigma de la normalidad. Por eso, definir qué es normal o normalidad, nos dirige a la ideología de la normalidad que opera sustentada en la lógica binaria de pares contrapuestos,¹ al respecto Rosato y Angelino (2004) explican que esta propuesta adopta “una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable, lo que no es ni debe ser. El otro de la oposición binaria no existe nunca fuera del primer término sino dentro de él; es su imagen velada, su expresión negativa, siendo siempre necesaria la corrección normalizadora” (p. 88). Ejemplos pueden ser, los conceptos que se tocan es este trabajo: anormal - normal; singularidad - pluralidad; igualdad – desigualdad, exclusión-inclusión.

¹ La lógica binaria es una forma de distribución entre dos términos de una oposición, permite la denominación y la dominación del componente negativo que se opone a aquel considerado esencial y, digamos "natural".

Una alternativa para romper con la cultura y prácticas binarias de normal y anormal, lo constituye la diversidad en múltiples contextos: en las escuelas, en los trabajos, las familias, los partidos políticos o en una ciudad, en los países; somos heterogéneos, diversos, somos diferentes, hasta entender que la diversidad no es anormalidad (Rosato & Angelino, 2004). En los últimos años se ha incrementado el discurso de la diversidad, sobre todo en el ámbito escolar. Estos autores (*Ibid.*) afirman que “se nutre en las raíces multiculturalistas y que plantea explícitamente que la variedad enriquece al conjunto y la necesidad de respetar y tolerar la diversidad, a la vez que esconde que sólo considera *diversos* a aquellos que se apartan de los límites de la normalidad. En este planteamiento, los discapacitados, como las minorías étnicas, son señalados como los diversos (sin que el significado se aleje mucho de los significados anteriores de la tragedia y la desviación de los diferentes, con relación a una identidad normal)” (p. 91).

Sin embargo, hay una postura que privilegia el discurso de políticas públicas en los países, ya sea en las conferencias internacionales sobre educación o los discursos en los marcos normativos nacionales e internacionales y que apunta a la frase que reza: brindar educación para todos, con equidad, atendiendo a los colectivos vulnerables y se afirma que hay evidencias que esta afirmación proviene desde la teoría del desarrollo del individuo y de la psicología social, que consideran que la “exposición de experiencias de diversidad”, tienen el potencial de desafiar a creencias adquiridas, a promover un pensamiento más complejo (SEP, 2017, p. 20). Pero, otra posición identificada, se refugia en localizar en donde se reproduce la desigualdad, desde donde se perpetúan las diferencias entre los que poco saben y poco tienen versus los que tienen y poseen mayor capital cultural y que considera que colocar etiquetas en los individuos depende de quien detenta el poder, el control (Rosato & Angelino, 2004).

2.2 La atención a la diversidad

Dirigiendo la mirada al contexto educativo, se identificaron algunas categorías claves y necesarias para atender a la diversidad de los alumnos. Es el caso de las características organizativas que pueden favorecer una institución abierta a la diversidad, de acuerdo con Torres (1999) son: flexibilidad, funcionalidad, participación y comunicación, se resumen brevemente:

- a. Flexibilidad que supone el establecimiento de opciones diferenciadas en la institución educativa, de tal manera que sea factible elegir aquella que más se ajuste a sus características y a sus necesidades.
- b. Funcionalidad, en referencia a la delimitación de tareas y responsabilidades que deben establecerse entre todos los miembros de la comunidad educativa para hacer efectiva una adecuada atención a la diversidad.
- c. Participación, en la planificación educativa para atender a la diversidad a través de a) currículum, estrategias de carácter general, como el proyecto curricular de la institución, los reglamentos y políticas y de carácter interno como serían las adaptaciones curriculares, los procesos de diversificación, es decir, estrategias específicas para atender necesidades educativas particulares; b) elementos funcionales como enfatizar el desarrollo de capacidades cognitivas, instrumentales y afectivas, incluir contenidos funcionales y prácticos; prácticas pedagógicas ajustadas a las características de los alumnos y potenciar la función integradora de la evaluación; c) elementos materiales que consideren la distribución flexible de los espacios, accesibilidad, mobiliario y equilibrios en los tiempos de atención a las áreas curriculares.
- d. Comunicación, sin esta característica, la atención a la diversidad encontrará barreras para que todos los miembros de la institución educativa se alineen con los objetivos propuestos.

Booth y Ainscow (2002a,b; 2015), Barrio de la Puente (2009) y Beltrán (2011) mencionan tres categorías que aseguran la atención a la diversidad de estudiantes en los centros escolares. En primer lugar *la presencia*, que se relaciona con el lugar al que asisten

a clases los alumnos; porque eliminar barreras requiere del acceso a los mismos ambientes en donde se escolarizan todos los estudiantes; y, en segundo lugar, *atender el aprendizaje para todos*, que tiene que ver con adoptar medidas para que los estudiantes tengan óptimos resultados a lo largo de su formación; y *la participación*, variable relacionada con la valoración a cada alumno y el respeto a sus características individuales, así como el cuidado de su desarrollo socioemocional.

Entonces, reconocer, como afirma Bernal (2014), que la diversidad es un valor social, permite que se convierta la atención a la diversidad, en un indicador para mejorar la calidad educativa. En relación con el concepto de calidad educativa, se expone en el actual modelo educativo propuesto por las autoridades escolares de México, que “Equidad e inclusión son conceptos que suponen el reconocimiento de lo diverso y un ánimo activo para remover los obstáculos que impiden que todas las personas accedan a los beneficios de una educación de calidad” (SEP, 2017, p. 17).

Sobre la atención a la diversidad en educación, los especialistas ratifican la importancia de vincular equidad e inclusión al proceso de atender a distintos colectivos y señalan que “la equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación, ya que tan solo una educación ajustada a las necesidades de cada uno, asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad” OREAL/UNESCO (2007, p.12), citado en (SEP, 2017).

Muchas ideas centradas en ofrecer una educación de calidad se enfocan a lograr resultados exitosos en contextos y poblaciones heterogéneos y es por esta afirmación, que las diversidades en las aulas no se notan cotidianamente en la medida en que no afecten rendimiento de sus alumnos, y son visibles cuando atentan el logro de buenos resultados.

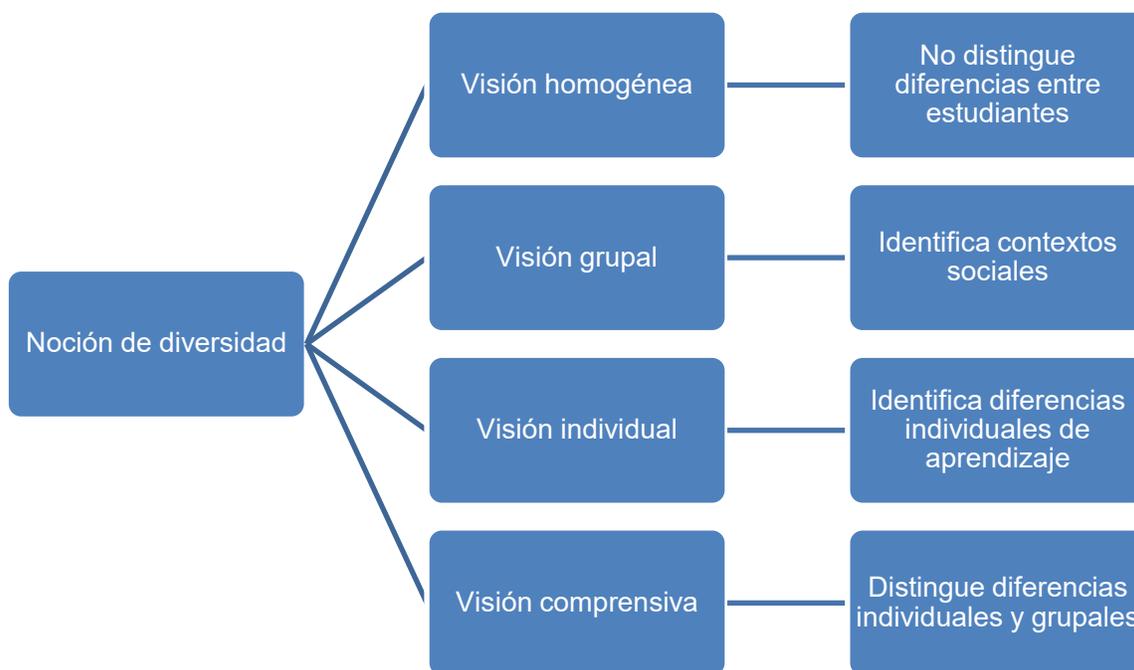
2.2.1 Modelos de acercamiento a la diversidad

Concebir a la diversidad como una característica de heterogeneidad es lo que define este apartado, idea que Herrera-Seda, Pérez-Salas y Echeita (2016, p. 51) consideran desde las teorías implícitas acerca de la inclusión educativa, al analizar las concepciones de

docentes universitarios sobre el tema de diversidad; reportan en su investigación dos conceptualizaciones: la de Amaro, Méndez y Mendoza (2014), realizada con profesores bolivianos y que es acerca de la noción de la diversidad y la de Gordon, Reid y Petocz (2010) con docentes australianos sobre el mismo tema.

Se describe la primera, sus autores Amaro, Méndez y Mendoza (2014) exponen los niveles que identificaron, éstos oscilan desde la visión homogénea, que no distingue diferencias entre alumnos/as; pasando por una visión grupal, que identifica diferencias relacionadas con varios contextos sociales; una visión individual, que percibe las diferencias individuales de aprendizaje; y va hasta el extremo, con una visión comprensiva que distingue tanto diferencias grupales, como individuales.

Figura 1. Noción de diversidad.

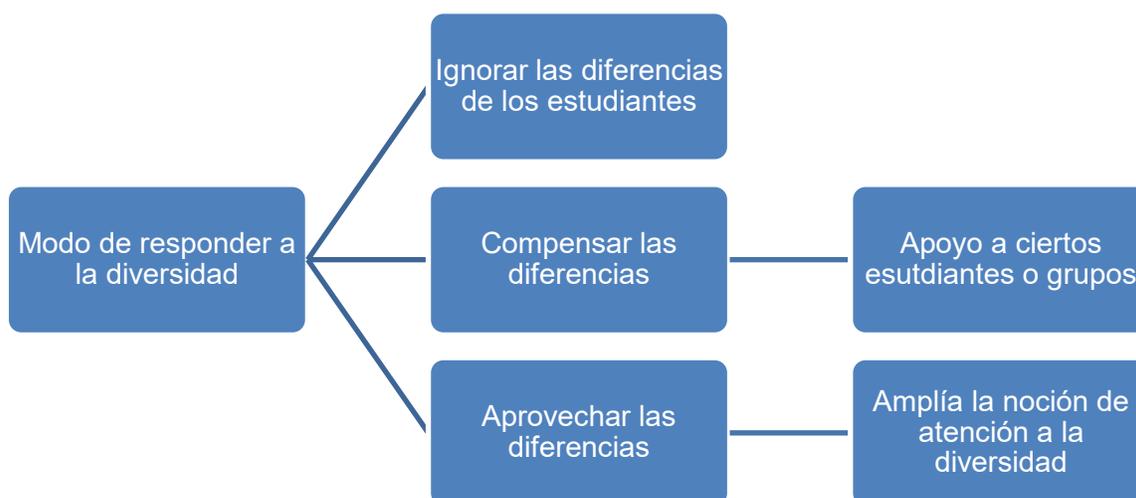


Fuente: Elaboración propia a partir de Amaro, Méndez y Mendoza (2014)

La segunda investigación reportada en Herrera-Seda, Pérez-Salas y Echeita (2016) distingue en la investigación de Gordon (2010) diferentes concepciones sobre el modo de responder a la diversidad de los profesores universitarios y citan que van de ignorar las diferencias de los estudiantes y les delegan la responsabilidad de adaptación a la

universidad; posteriormente, señalan una posición intermedia que denominan de *compensar diferencias*, caracterizada por apoyar a ciertos grupos o alumnos, etiquetados como distintos y terminan con la postura de aprovechar las diferencias como un discurso pedagógico que logra amplificar la noción de atender a la diversidad.

Figura 2. Modos de responder a la diversidad de los profesores universitarios.



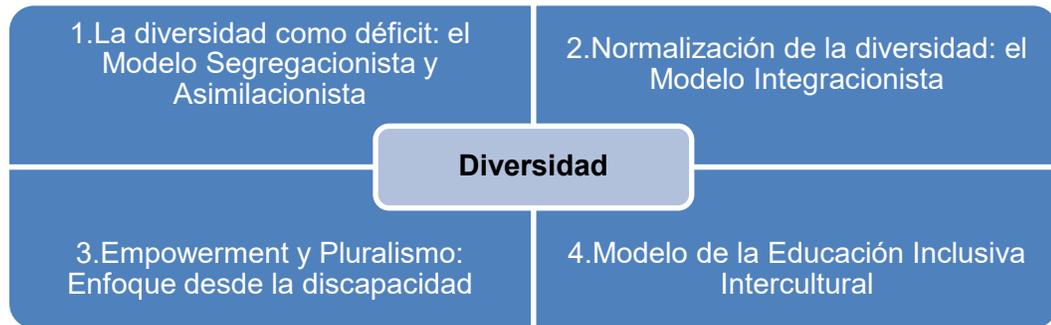
Fuente: Elaboración propia a partir de Gordon (2010)

También destaca la investigación de Moliner Miravet y Moliner García (2010), que valora las percepciones de profesores en un centro educativo con respecto a la diversidad y describen distintos modelos sobre el tema. A continuación, se estructura la información relevante en cada modelo abordado por las autoras:

- a. **La diversidad como déficit: el Modelo segregacionista y asimilacionista.** En este modelo, la diversidad se identifica en un déficit, como los esquemas de educación especial. La diversidad debe atravesar por procesos selectivos y segregadores. En este esquema, se manejan etiquetas y clasificaciones para los alumnos. Para las autoras en esta postura segregacionista, el término relacionado con el concepto diversidad es **tratamiento de la diversidad**.

- b. Normalización de la diversidad: el modelo integracionista.** Tiene relación con la postura en que los alumnos tienen dificultades en cualquier tramo de su trayectoria académica y la atención se centra en el tema de los apoyos o ayudas que requiera para superar las dificultades. Este modelo parte del paradigma educativo de la diferencia cultural, sin embargo, ya se percibe la idea de la igualdad de oportunidades y la identificación de las diferencias individuales. El término que se asocia a la diversidad en este esquema es **atender a la diversidad**, como se aprecia, el punto se relaciona con una perspectiva o visión normalizadora, de integración escolar.
- c. Empowerment y pluralismo.** En este modelo se toma en cuenta la diversidad desde la discapacidad: se parte de la exaltación, de la defensa de las diferencias, del empoderamiento de este colectivo y se privilegia la idea de la autodeterminación, la vida independiente y la participación en diferentes contextos. Evitan la “homogenización” a través de la exacerbación de las particularidades. Desde esta propuesta se identifica la pluralidad de los grupos, pero no se privilegia la interrelación; así que, desde esta mirada, el término asociado, según Moliner Miravet y Moliner García (2010) es **educar para la diversidad**.
- d. Modelo de la educación inclusiva intercultural.** Se identifica con una valoración positiva de la diversidad. Desde esta postura, se aprecia el uso de una pedagogía capaz de incluir las diferencias, y, en consecuencia, la afirmación que permea el modelo es que la diversidad enriquece a las personas. El término asociado a este modelo es **educar en la diversidad** en el sentido de entender la diferencia como un valor y la necesidad de educar en ese valor.

Figura 3. Modelos de acercamiento a la diversidad.



Fuente: Elaboración propia a partir de Moliner Miravet y Moliner García (2010)

En la Figura 3, se han identificado cuatro modelos que muestran el camino que ha recorrido el concepto de diversidad hasta describir el relacionado con brindar un valor positivo; es decir, el que está asociado a educar en la diversidad: modelo de educación inclusiva intercultural.

En cada modelo presentado se hace una relación entre el modelo y el término asociado con diversidad, así que tomando en consideración el parámetro de Moliner Miravet y Moliner García (2010), los acercamientos que se distinguen son: tratamiento de la diversidad, atender a la diversidad, educar para la diversidad y educar en la diversidad. Pareciera que la diferencia sólo son elementos gramaticales como preposiciones, pero fue pedregoso el camino; fueron etapas en que no se atendían a todos los estudiantes de la misma manera; épocas de etiquetas y malas prácticas en los salones de clase; por eso, cuando se habla de educar en la diversidad se toca la expresión más completa y adecuada que se puede elegir para una mirada de educación inclusiva e intercultural.

Figura 4. Términos para referirse a la diversidad en relación con los Modelos que la atienden.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Moliner Miravet y Moliner García (2010).

Resumiendo, el modelo que se destaca más cercano a trabajar con una visión global u holística es el de Educar en la diversidad, asociado al modelo de educación inclusiva intercultural.

Se rescata este término de intercultural y se vincula con la postura de Quesada (2015), que sostiene que una manera de involucrarse en el trabajo con la diversidad es considerar la interculturalidad, porque la dinámica que implica es la simetría de saberes y el diálogo respetuoso. La diversidad está junto a nosotros, al lado, porque nuestro entorno globalizador lo propicia, es justamente, lo que Vázquez (2012) dice cuando afirma: “No es necesario ir demasiado lejos para toparse con la diversidad. El espacio urbano, por ejemplo, constituye un mapa social donde las diferencias culturales y sociales se expresan y plantean retos para la comprensión y convivencia de lo diverso” (p. 93).

Bien, si se continúa en la idea de que vivimos en un constante contexto de diversidad como se dijo anteriormente, se debe adoptar una perspectiva incluyente para encarar este hecho; porque no hacer exclusiones sería la estrategia para brindar atención a la diversidad. Otra mirada hacia la diversidad la constituye sin duda considerar la diversidad multicultural, al respecto se identifica que los países con diversidad multicultural, especialmente en América Latina, han incorporado en sus Constituciones el reconocimiento de su existencia y la riqueza que implica para la convivencia en estados democráticos (Schmelkes, 2004).

También Schemelkes hace una puntualización sobre la noción de multiculturalidad, porque afirma que se debe ir más allá del “concepto descriptivo que se refiere a la coexistencia de personas y/o grupos culturalmente diferentes en espacios o territorios determinados; no se refiere a la relación entre estas personas y grupos. La interculturalidad sí se refiere a ella y la califica como una relación basada en el respeto y desde posiciones de igualdad” (*Ibid.*, p. 11). Identifica que, en México, las “relaciones entre la cultura dominante y las minoritarias, nativas, se fundamentan en un gran prejuicio, claramente discriminatorio, de origen histórico: el que conduce a creer que la diferencia cultural y la pobreza constituyen un mismo fenómeno” (*Ibid.*, p. 12) En este sentido, se multiplican las desigualdades en la cultura mexicana y se identifican focalizadas en los ambientes escolares.

2.2.2 Atención a la diversidad en la universidad

El respeto a la diversidad es una exigencia desde diferentes ámbitos del funcionamiento social; por lo que las universidades e instituciones de educación superior (IES), tienen múltiples funciones: la formación de profesionales, la generación del conocimiento científico, el desarrollo de las artes y del conocimiento social y la divulgación en su conjunto de los avances de las ciencias, de las humanidades y las artes. ANUIES (2002 p.11).

Para Bernal (2014), existen cuatro condiciones que deben considerarse para hablar de educación inclusiva y atención a la diversidad en las universidades: llevar a cabo *procesos de toma de conciencia* en las comunidades educativas universitarias, considera que deben tomarse en cuenta procesos de escucha y respeto a las voces de las poblaciones menos favorecidas con el objetivo de favorecer sociedades democráticas y evitar la exclusión de colectivos como las mujeres, grupos de sexualidades no normativas, indígenas y personas con discapacidad entre otros; el siguiente aspecto que destaca es *generar y replicar experiencias exitosas de construcción de la Educación Superior Inclusiva*, ya que considera que estas buenas prácticas se convierten en modelos para favorecer la creación de redes que trabajen en contextos similares; el siguiente aspecto tiene estrecha relación con el tema de

este trabajo de investigación, porque se refiere a la *aplicación del Índice de inclusión en las Instituciones de Educación Superior* y finalmente, *derivar planes de mejoramiento coherentes a las necesidades y fortalezas encontradas en las instituciones de educación superior*.

Destaca la importancia que Bernal (2014) identifica en esta herramienta porque aporta a la calidad educativa de las instituciones escolares y a la disminución de barreras para el acceso y participación de los aprendizajes por parte de todos los agentes de la comunidad. El INDEX evalúa tres dimensiones fundamentales, cultura, políticas y prácticas inclusivas. Finalmente resalta el aspecto de minimizar barreras y potenciar facilitadores y se refiere a disminuir las barreras para la participación y aumentar las posibilidades de desarrollo de alumnos con discapacidad para garantizar la plena participación en los contextos universitarios.

En la misma tónica de la diversidad en las universidades, en las IES conviven diferentes poblaciones que posibilitan atender las diferencias de estudiantes y vale la pena detenernos en los siguientes que Quesada (2015) distingue:

- a. El género sigue siendo un tema de desequilibrio en las prácticas escolares de la universidad, se habla de igualdad de condiciones para hombres y mujeres, pero todavía se reportan diferencias de trato de maestros o de autoridades o dando privilegios de más o de menos, por ser mujer u hombre, dependiendo de la acción o contexto de la tarea. Se continúa perpetuando las prácticas de discriminación en relación con los prejuicios de género.
- b. La preferencia sexual, no puede ser usada, ni juzgada como un factor de exclusión o discriminación, ni tomar como parámetro para evaluar, hacer equipos, asignar responsabilidades u otras acciones, es denostar a sí mismo. Sin embargo, se siguen percibiendo acciones excluyentes por tener preferencia sexual hacia el mismo sexo.
- c. Las diferencias culturales, entre las que distingue el lenguaje y las creencias religiosas y desde las cuales, tanto profesores como estudiantes justifican criticar a otros por sus ritos, días festivos, creencias o aprovechar éstos para manipular notas o ausencias; son temas recurrentes en la convivencia. En relación con la lengua,

acota: “Estar abiertos a la diversidad significa estar dispuestos a aprender otra lengua y valorar a todas como lo que son, herramientas lingüísticas que sirven a grupos humanos para comunicar, y no para someter e imponer” (Quesada, 2015).

- d. El capital económico puede convertirse, si es déficit, en motivo de exclusión, ya que no contar con recursos para tener artículos que generan seguridad o estatus, los convierte en foco de prácticas excluyentes, además es común que los estudiantes con mayores recursos económicos también presentan un mejor capital cultural, resultado de mayor acceso a contextos que los favorecen. Capacidades excepcionales, así define la autora citada, el factor relacionado con habilidades cognitivas y de aprendizaje, y hace una comparación en cuanto a los estudiantes que tienen dificultades y un ritmo de aprendizaje particular y aquellos con desempeños notables académicos. Se refiere a una especie de polaridad de rendimientos: alumnos que pueden y requieren más retos y alumnos con problemas de aprendizaje o incluso con discapacidad, que necesitan diferentes apoyos o ayudas técnicas.

Por otro lado, existen algunos obstáculos para fomentar el respeto a la diversidad porque implica trabajar con distintas actitudes, pensamientos o percepciones erróneas que presentamos al relacionarnos en diferentes contextos, prueba de ello se resume en lo que señala Quesada (2015) como “las formas invisibles” que sin desearlo, adoptan algunos maestros universitarios: hacer juicios de valor basándose en estereotipos; mostrar conductas de aceptación hacia grupos minoritarios pero como concesión, a manera de “hacer un favor”; también hacer de conductas denostativas, una práctica natural, es decir, burlarse de otros por características como el color de la piel, su estatura, sus notas y adaptarse a ello como si fuera una acción “normal”.

La diversidad en la universidad puede agruparse en factores de competencias académicas, incluidas la discapacidad y sus posibles apoyos, de género, de niveles socio culturales, familiares o lingüísticos distintos (Moliner Miravet & Moliner García, 2010), es esencial el papel que juegan las universidades en el tratamiento de diversidad; la trascendencia radica en lo que la ANUIES (2002, p.13) señala: “Las Instituciones de Enseñanza Superior hoy deben desempeñar un papel importante en la eliminación de

barreras físicas, culturales y sociales; también tienen que considerar en la currícula de las distintas unidades académicas y de los diferentes niveles educativos, actividades y cursos académicos a fin de formar con calidad a personas con o sin discapacidad en cualquier disciplina y sensibles al respeto de la diversidad humana”.

3 La discapacidad, un fenómeno complejo en la atención a la diversidad

3.1 Conceptos y acercamientos sobre discapacidad.

El tema de la discapacidad, en las últimas décadas ha ganado atención por parte de organismos internacionales, gobiernos, organizaciones de la sociedad civil, escuelas, académicos, estudiantes, las personas con discapacidad, sus familias y la sociedad en general (UNESCO, 2004, 2008; OMS, 2011).

Más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad; de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento, estos datos colocan cara a una población millonaria que tiene según el *Informe Mundial de la discapacidad* (OMS, 2011), los peores servicios sanitarios, académicos, una participación económica escasa y en consecuencia presentan tasas de pobreza por arriba de las personas que no presentan discapacidad. Esto es consecuencia de las limitaciones que dificultan el acceso de las PCD a servicios que se consideran obvios como la salud, el empleo, el transporte, la información o la educación que es el tema que nos ocupa.

Los datos del citado Informe afirman que es menos probable que los jóvenes con discapacidad asistan a la escuela que sus pares sin discapacidad (OMS, 2011, p. 233). A pesar de la iniciativa Educación para Todos (EPT), (movimiento mundial que tiene por objeto satisfacer, para el año 2015, las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos) y en la transformación sistémica institucional necesaria para propiciar la educación inclusiva, continúan las barreras que impiden se cumplan los objetivos de este movimiento.

Actualmente, es más frecuente que haya mayor acceso a los servicios de educación básica obligatoria, pero más difícil que los jóvenes con discapacidad asistan a una institución de educación superior.

Este colectivo enfrenta barreras más grandes que la población en general; un aspecto relevante se identifica en la falta de conocimiento sobre la discapacidad, Salinas *et al.* (2013, citado en Núñez Bueno, 2017) sostienen que este desconocimiento tanto del concepto como de las leyes que la protegen, provoca que no existan respuestas efectivas a

lo que requieren en materia educativa las personas con discapacidad; al final, se puede hablar de diferentes barreras, entre ellas, el acceso a la universidad, desde ingresar a ella, hasta los problemas que conlleva el proceso enseñanza aprendizaje cotidiano y en caso de salvar con éxito estos obstáculos, la experiencia del término del tramo académico y la posterior incorporación al mundo laboral como profesionistas.

3.2 Aproximación a los modelos de la discapacidad

La discapacidad es un concepto que ha evolucionado a través del tiempo, y en este proceso se han logrado avances para que las personas con discapacidad vayan dejando de ser invisibles, sobre todo a partir de los años 90s (Meza García, 2010), pues, aunque pueden localizarse reglamentaciones o normas anteriores, es a partir de esa época que el concepto de la discapacidad ha experimentado cambios significativos en su abordaje. Así lo señala Stang (2011, p.156) “pasando desde un enfoque que consideraba a las personas con discapacidad como víctimas, objetos de caridad y beneficiarios de programas, hacia una mirada que las concibe como sujetos de derechos, participantes y actores, reconociendo su contribución a la sociedad y reclamando su integración”.

En el mismo sentido, para Pantano (2015), hay una transición en la concepción de la discapacidad, que va de una mirada concentrada en el foco del déficit individual, que identifica a la discapacidad como un problema tanto personal como familiar y que coloca el acento en “lo que no funciona en la persona con discapacidad” e incluso inventa “espacios especiales”, hacia un enfoque social cuyo foco de atención son los obstáculos en el entorno para personas con deficiencias y que visualiza el problema en lo social y en los contextos donde interactúa la persona, identificando los obstáculos de todo tipo en los entornos. En esta concepción, el énfasis se coloca en lo que no funciona en la sociedad; en lo que debe cambiar; busca equidad y un disfrute de derechos y obligaciones (Muyor Rodríguez, 2011). Esta perspectiva va en dirección de una sociedad para todos y se identifica la modificación del paradigma acerca de la discapacidad y que un elemento clave de este cambio lo ha representado la conceptualización del término, que finalmente se acota como una interacción entre las capacidades funcionales de la persona y su entorno físico y/o social (Stang, 2011).

Como indica este apartado, será una aproximación la siguiente reseña sobre modelos de atención a la discapacidad, no pretende ser una explicación exhaustiva de los mismos, pero si apoya una visión generalizada del recorrido a través del tiempo y el espacio sobre las miradas que la sociedad ha tenido sobre la discapacidad.

Para Puig de la Bellacasa (citado en Egea García y Sarabia Sánchez, 2004, p. 1), la discapacidad puede entenderse desde lo que él denomina tres modalidades:

- a. Modelo Tradicional: asociado a una visión animista clásica relacionada al castigo divino o a la intervención del maligno.
- b. Paradigma de la Rehabilitación: se asocia con la prevalencia de la intervención médica profesional sobre la demanda del sujeto
- c. Paradigma de la autonomía personal: con el logro de una vida independiente como objetivo básico.

Siguiendo en la indagación, Casado Pérez (1991, mencionado en Egea y Sarabia, 2004, p. 2), sostiene que los modelos en que se clasifica la visión social hacia las personas con discapacidad son: “*integración utilitaria*: se acepta a los sujetos con menoscabo ‘con resignación providencialista o fatalista’; *exclusión aniquiladora*: al sujeto se le encierra y oculta en el hogar. El de *atención especializada y tecnificada*: dominan los servicios y los agentes especializados sobre los usuarios y finalmente el *modelo de accesibilidad*: basado en el principio de ‘normalización’, donde las personas con discapacidad tienen derecho a una vida tan normal como la de los demás”.

Sobre el mismo tema, los modelos de acercamiento a la discapacidad para Palacios y Bariffi (2008), han cambiado de paradigma y se colocan desde una perspectiva de derechos humanos, los autores argumentan que se requiere una breve aproximación histórica acerca del tratamiento al que fueron sometidas las personas con discapacidad, y su plasmación en diferentes modelos, de los cuales uno de ellos —el modelo social— dio fundamentos a esta nueva concepción y consecuente plasmación legislativa (p. 12).

Los modelos citados por Palacios y Bariffi (2008) son:

- El modelo de prescindencia, que considera que las causas que dan origen a la discapacidad son de origen religioso y las PCD se contemplan como innecesarias, en este sentido, la sociedad decide prescindir de ellas, “ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, ya sea situándose en el espacio destinado para los anormales y las clases pobres” (p. 14).

- El modelo rehabilitador, que concibe el origen de la discapacidad desde un diagnóstico o visión científica, las PCD “ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas. Es por ello por lo que el fin primordial que se persigue desde este paradigma es normalizar” (p. 15).
- El modelo social, contempla que las causas que dan origen a la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son sociales. Es en esta perspectiva que se da valor a la contribución que las PCD hacen a la sociedad y apuesta por la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, además, se enfoca en la eliminación de cualquier tipo de barrera, para brindar una adecuada equiparación de oportunidades.

Desde el paradigma que sustenta el modelo social, se considera a la discapacidad como un fenómeno complejo, que no se limita a una característica o atributo de la persona, sino la suma de una serie de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto social (*Ibid.*, p. 23).

Por otro lado, Brogna (2017 p. 1), señala: que “al hablar de discapacidad se debe dar un contexto histórico espacial, no es lo mismo hablar y vivir la discapacidad en Europa que en Australia o México, u hoy que hace cien años. La visión se da a partir de un cambio de contexto, algún hecho histórico afecta la forma como se ve la discapacidad”. En este sentido, elabora un breve recorrido por las etapas históricas que ha transitado la respuesta social hacia las PCD:

- Exterminio o aniquilamiento: fase situada en las sociedades primitivas y las capacidades de los sujetos para poder subsistir mediante la habilidad física
- Sacralizado y mágico (sedentarismo): etapa ubicada en la Edad Media, donde la PCD era cargada con un estigma diabólico e impuro
- Caritativo / represiva (cristianismo): en esta etapa el contexto de la discapacidad era algo que la sociedad veía con compasión y como oportunidad para ser buenos cristianos, pero a la vez, el tratamiento era la exclusión de aquellos diferentes

- Médico-reparadora (1500) basada en prácticas violentas: en donde la visión fue de una enfermedad que se podía curar
- Normalizadora y asistencialista. (Foucault) se relaciona con delincuencia y donde imperó la estadística y el paradigma eugenésico
- Inician movimientos sociales (70s) en ese momento se empieza a demandar atención hacia las PCD, se crean estudios sociales en discapacidad en Inglaterra
- Visión social (estudio y análisis sobre el tema): consideración de la discapacidad como algo relacional, construido por el contexto.

Las respuestas de la sociedad hacia las personas con discapacidad han sido agrupadas por los estudiosos del tema; se han tomado en cuenta hechos históricos, culturas y en la actualidad se aglutinan las respuestas en los llamados modelos sociales, para Lobato Quezada (2015), lo esencial para entender el fenómeno de la discapacidad, es que existe a lo largo de la historia un pensamiento social ante la diversidad y que conforme va cambiando, la respuesta educativa también se transforma, afirma: “lo que hacemos, es lo que pensamos”, ya no pensamos igual, ya no podemos responder igual, por eso hay que transformar la realidad.

Entonces, el concepto de la discapacidad se entiende a partir de tres modelos. Palacios (2008, citado en Cruz y Casillas, 2017, p. 40) es un referente clásico para describir los mismos, se hace una breve presentación en relación con ellos:

- Modelo caritativo o asistencialista, enfocado a percibir al sujeto con discapacidad con determinada lástima o tener atención al desvalido, al que no puede, existe la idea de conmiseración.
- Modelo médico, también denominado rehabilitatorio, percibe al sujeto con discapacidad como objeto de estudio de la ciencia, implica considerar algún déficit o dificultad orgánica; las ideas en este modelo se inclinan a pensar en la PCD como un paciente, que necesita atención especializada.
- Modelo social, se habla de este modelo cuando se ubica a la PCD, con el goce de sus derechos; según Palacios (2008) o Brogna (2009, en Cruz y Casillas, 2017) es el modelo relacionado con un plano jurídico y desde las políticas e igualdad de

oportunidades y considera a la persona con discapacidad, un agente de derecho, con las garantías de este.

A *grosso modo*, los tres agrupamientos anteriores, son los modelos que en la actualidad resuenan comúnmente para identificar la evolución del paradigma de cómo se ha mirado para su atención a las personas con discapacidad en diferentes épocas.

3.3 Marco normativo de la discapacidad en la educación

En el campo pedagógico o educativo, Cruz Vadillo (2017) cita que las formas de mirar la discapacidad, sus controversias y aproximaciones también se dieron dentro de los espacios escolares, especialmente, cuando se cuestionó si las personas con discapacidad, podían ser educables o no. En este sentido, se recuperan los elementos normativos esenciales que fundamentan la atención a PCD en la esfera educativa.

Un punto nodal que cobija los derechos de las personas con discapacidad lo representa la ONU (2006) con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad², se retoma lo que en materia de inclusión educativa refiere el artículo 24, por ser de interés específico en este apartado:

“Con miras a hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, los estados asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida...”. (ONU, 2006)

Se habla de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, lo que incluye la posibilidad de disfrutar como cualquier otro ciudadano de sus derechos para participar activamente en la sociedad. Entonces el derecho a la educación toma otro sentido, pues ésta tendrá que ser adecuada, pertinente, de calidad y en las mismas condiciones que la del resto de la población y por tanto participar de forma activa en la misma dinámica social de las distintas instituciones educativas, sean públicas, privadas, de educación básica, informal o universitaria.

² La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo fueron aprobados el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, y quedaron abiertos a la firma el 30 de marzo de 2007. Se obtuvieron 82 firmas de la Convención y 44 del Protocolo Facultativo, así como una ratificación de la Convención. Nunca una convención de las Naciones Unidas había reunido un número tan elevado de signatarios en el día de su apertura a la firma. Se trata del primer instrumento amplio de derechos humanos del siglo XXI y la primera convención de derechos humanos que se abre a la firma de las organizaciones regionales de integración. Señala un “cambio paradigmático” de las actitudes y enfoques respecto de las personas con discapacidad. <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

Al respecto, Meza García (2010) destaca que un aspecto importante de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad es hablar de la eliminación de las barreras para que las PCD disfruten plenamente del derecho a la participación y señala lo que la Convención específica a los Estados para que:

- a. las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- b. las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c. se realicen ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d. se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e. se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Después de leer las precisiones pasadas, es pertinente el comentario de Palacios y Bariffi (2008, citado en Meza García, 2010) cuando comparte:

“En las reuniones de trabajo para la elaboración de la Convención, el tema de la educación fue ampliamente debatido, ya que desde el modelo social se abogaba por una educación inclusiva que desafiaba el concepto de normalidad argumentando que no era más que un constructo impuesto en una realidad donde lo único que existe es la diferencia” (p. 44).

A continuación, se revisa el conjunto de leyes y acuerdos que, a nivel mundial, han ido abonando al terreno que hoy se pisa sobre la discapacidad. En la década de los noventa se localiza la serie de documentos más importantes a favor de las personas con discapacidad, estos instrumentos fueron apoyados por la ONU desde el ámbito de los

derechos humanos (Palacios, 2008, en Meza García 2010). Se retoma a Alvarado (2015) quien describe los documentos internacionales que han definido el marco normativo para la atención de las personas con discapacidad, los enuncia en orden cronológico:

1. La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* es un documento declarativo adoptado y proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1948.
2. La *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental* fue proclamada por la Asamblea General de la ONU, en su resolución del 20 de diciembre de 1971.
3. La *Declaración de los Derechos de los Impedidos* fue proclamada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en su resolución del 9 de diciembre de 1975.
4. La *Convención Sobre los Derechos del Niño* fue adoptada por la Organización de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.
5. La *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, de Jomtien, Tailandia, fue proclamada en 1990.
6. La Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales es de 1994.
7. Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad data de 1996.
8. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo es de 2006.

Los documentos citados hacen visible una perspectiva internacional: trabajar en esquemas educativos más incluyentes y, en consecuencia, con mayor nivel de equidad. Por esto, el logro de una educación verdaderamente inclusiva es uno de los objetivos primordiales de las convenciones de los derechos de las PCD, que no se limiten a la población con discapacidad, sino que consideran que, para el logro de este, es necesario implicar a toda la sociedad independientemente de su condición, con la finalidad de alcanzar una enseñanza de alta calidad.

En el mismo sentido, la Declaración de Incheon para la Educación 2030³ es el documento internacional generado sobre la nueva visión de la educación para los siguientes quince años. Es el marco normativo más reciente en el recorrido de este apartado, acerca de las políticas sobresalientes en torno a la discapacidad y se consideraron para su construcción los antecedentes de las anteriores reuniones internacionales, entre las que mencionan el movimiento internacional gestado desde Jomtiem en 1990, posteriormente el de Dakar en el año 2000 y retoman asimismo los aportes de la propuesta Educación para Todos (EPT) en el mundo 2015 y las conclusiones del Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015. La Declaración tuvo por nombre *Hacia 2030: una nueva visión de la educación* y se cita textual su visión por considerarla relevante para la presente investigación:

“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Nos detenemos en esta Declaración de *Educación 2030* (UNESCO, 2015) porque en el inciso C de ésta, se habla de las características de inclusión y equidad en la educación y se plasma el reto de “nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar porque nadie se quede atrás” (UNESCO, 2015, p. iv); agregando sobre lo mismo, en el inciso 10 se expresa el compromiso de

“Promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos... y señalan necesario la inclusión en condiciones de igualdad a la enseñanza y formación técnica y profesional de calidad, a la educación superior... que se ofrezcan vías de aprendizajes flexibles, así como el reconocimiento y la validación de conocimientos, habilidades y competencias que adquirimos mediante la educación informal y no formal” (*Ibid.* p., v).

³ Fue adoptada el 21 de mayo del 2015 durante el Foro Mundial sobre la Educación 2015 (WEF 2015, por sus siglas en inglés) y realizado en la ciudad de Incheon en la República de Corea.

Ante la lectura de estas afirmaciones, se piensa que la importancia de este tipo de acuerdos internacionales es el punzón que sirve de acicate a los Estados para cumplir con los compromisos adquiridos al signar éstos; pero también se conoce que la realidad no es lo mismo que las normativas. Y con esta diferencia entre el deber y el hacer; o entre las políticas y las prácticas, se contempla el reto de ser incluyentes en las instituciones educativas, en este caso ser incluyentes en las comunidades universitarias.

La problemática y dificultades que enfrentan las personas con discapacidad han sido ventiladas y analizadas de forma pública, de ello dan cuenta las declaraciones, acuerdos, leyes y reglamentos publicados hasta ahora. Cada vez son más las personas, instituciones y asociaciones que se incorporan a la tarea de mejorar las condiciones de vida y bienestar de las personas que constituyen este grupo históricamente desatendido y vulnerable.

México ha recuperado los planteamientos anteriores para el diseño y desarrollo de políticas educativas que fortalezcan la inclusión de las personas con discapacidad. En torno al marco legislativo mexicano que cobija la atención a las PCD, se enumeran en orden cronológico (Alvarado, 2015)

1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículos 1º, 3º, 4º y 24º (2013)
2. Programa Nacional para el Bienestar e Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (CONVIVE) (1995)
3. Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2004)
4. Ley General de las Personas con Discapacidad (2005)
5. Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad (2012-2018)
6. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011)
7. Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018)
8. Decreto mediante el que la Secretaría de Desarrollo Social es facultada como responsable de la política de estado para las personas con discapacidad (2013)
9. Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2014-2018).

El inciso 9, que cita al Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2012-2018), es el documento que estructura y presenta el gobierno mexicano sobre planeación estratégica en el tema; atiende las disposiciones internacionales y nacionales en materia de derechos humanos de las personas con discapacidad.

Además, este programa afirma que México reconoce la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” y los Objetivos de Desarrollo del Milenio a favor de las PCD y observa las recomendaciones del “Informe Mundial sobre Discapacidad” del “Estado Mundial de la Infancia 2013” y del Consejo de Derechos Humanos de la ONU. Como se identifica, este documento es la normativa que el día de hoy, alineada a los documentos internacionales, es “punta de lanza” y regula la atención que se proporciona a las PCD en el país.

Cabe enumerar que la legislación nacional relativa al tema se enmarca en lo dispuesto por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, la Ley de Planeación, y la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Así mismo, el Programa debe observar las opiniones o recomendaciones de la Comisión Nacional de Derechos Humanos.

Para cerrar este recorrido sobre la legislación mexicana que ampara los derechos de las PCD, se hace la observación sobre la concordancia entre legislaciones macro (internacionales) y nacionales (micro) que son el basamento de atención al colectivo.

3.4 Abordaje de las Instituciones de Educación Superior a la discapacidad

Se inicia este epígrafe con una cita que a nuestra mirada es pertinente, ya que se localiza en el Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998) y es la primera conclusión que registra el Informe final:

“De conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a la educación superior ha de ser igual para todos, en función de los méritos respectivos. Por consiguiente, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en discapacidades físicas” (p. 2).

De cara a la cita anterior, se registra la política que, desde hace dos décadas, desde el ámbito normativo internacional de UNESCO se acuerda para afirmar que no existirá discriminación para el acceso a las instituciones de educación superior, incluida la discapacidad. Sin embargo, se reconoce que, las instituciones de educación superior o universidades fueron concebidas durante siglos, espacios identificados con grupos sociales elitistas, al respecto Cruz y Casillas (2017, p. 38) señalan que “las poblaciones universitarias fueron relativamente homogéneas: varones, solteros, heterosexuales, blancos, de altos ingresos y elevadas disposiciones culturales, no había espacio para los indígenas, los pobres ni las mujeres; se excluyó a los homosexuales, a los negros y por supuesto a las personas con discapacidad”. En la actualidad, se ha migrado a otra realidad: considerar los espacios universitarios como lugares en que ya existe una composición multicultural, con mayores índices de participación femenina y la integración de estudiantes con discapacidad.

En la investigación de Cruz y Casillas (2017) se expone cómo las universidades públicas han reaccionado ante la demanda de acceso, permanencia y apoyos a los alumnos con discapacidad que atienden. Los autores hicieron las siguientes consideraciones: hay algunas IES donde las acciones son producto de una política institucional; entre estas

sobresalen los acuerdos o la creación de unidades, centros de orientación o apoyo; identificaron que un objetivo común era generar modelos de inclusión para atender a los estudiantes, entre los que citan actividades de sensibilización, hacer redes con organizaciones o asociaciones para posterior empleabilidad o estructurar programas de voluntariado para acompañar a este colectivo.

Resulta de interés y relevante para este apartado, que Cruz y Casillas (2017) proponen tres modelos de universidad sustentados en las tres visiones sobre reacciones de las IES ante la inclusión de las personas con discapacidad y sustentan esta clasificación al afirmar que un problema para atender a este colectivo en las universidades, es la generalización de haber transitado de “una educación especial segregada, a una educación inclusiva”, sin desmenuzar o digerir la idea de que este proceso sucedió en la educación básica, pero no necesariamente en las instituciones de nivel terciario.

Continuando con la exploración de Cruz y Casillas (2017), se coloca la mirada en los tres modelos históricos acerca de la conceptualización de la discapacidad, en la que reconocen que el modelo social de la discapacidad es un proceso, una construcción y un fenómeno que surge a partir de un contexto adverso, lo que hace que sea relacional; que el modelo médico rehabilitador aborda el tema desde su propia área de estudio, que lógicamente, no es la educativa, de tal manera que los autores de esta investigación concluyen con el deseo de “desmontar un conjunto de representaciones sociales discriminatorias que están presentes en la universidad, para objetivar las problemáticas que a partir de estas concepciones pueden construirse y que no permiten caminar hacia la inclusión” (Cruz y Casillas, 2017, p. 49).

Con base en la propuesta de las representaciones citadas en el párrafo anterior, se construyó la Tabla 1 que incluye las tres estructuras planteadas sobre el tratamiento y atención que las universidades han dado a la discapacidad:

Tabla 1. Tratamiento y atención que las IES han dado a la discapacidad.

Representación	Descripción	Modelo de IES
Visibilidad/invisibilidad	No es viable para la educación superior, no es imaginable que las PCD podían estar en las aulas	Es un modelo de universidades en los que, a pesar de los acuerdos y las leyes nacionales e internacionales, no han

Representación	Descripción	Modelo de IES
	universitarias, se localiza esta visión en los inicios de la masificación	modificado hoy en día su organización, políticas o procesos de selección. Ejemplos de estas IES son aquellas que no informan, ni tienen conocimiento o programas que atiendan a la población con discapacidad.
Normalidad/anormalidad	Se ubica paralelamente con el modelo médico-rehabilitador y desde una política de integración educativa, subyace la idea de que las PCD pueden integrarse a la escuela regular. Bajo la idea de normal o anormal, los agentes normalizados, deben adecuarse e igualarse a sus pares para ingresar, permanecer y egresar. Los programas para atender alumnos con discapacidad están centrados en normalizar, rehabilitar lo físico o médico más que en trabajar en políticas institucionales.	Las IES en este modelo, reconocen que los estudiantes con discapacidad pueden estudiar y tienen derecho de ingresar a la universidad, pero desde una visión meritocrática y homogeneizadora. El acento está puesto en el déficit, en su cuerpo y sus capacidades.
Inclusión Incompleta	Está representada en el plano de los acuerdos, leyes y políticas internacionales actuales. Las IES insertadas en esta posibilidad encuentran distintas adecuaciones para el acceso, para modificar políticas o algunas prácticas pedagógicas.	En este modelo las IES han reestructurado las políticas y los servicios bajo la visión más social de la discapacidad, son significativos los ajustes o adecuaciones en el acceso, recursos tecnológicos, para dar atención centrada en la persona, sin embargo, el currículum determina todavía un tipo de agente o alumno porque las adecuaciones significativas no se presentan o son inexistentes. El acento se pone en el contexto, la accesibilidad y otros medios para facilitar a la PCD un trayecto formativo en igualdad de oportunidades.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de Cruz y Casillas (2017)

En el mismo tema de cómo se aborda la discapacidad en las universidades, se localiza a Palmeros y Gairín (2016) que en su investigación sobre la atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, afirman: “La universidad, como un espacio plural, debe desarrollar e impulsar desde sus funciones los proyectos vinculados a la problemática de la exclusión y diversidad para promover acciones encaminadas a fortalecerla como institución más inclusiva, de respeto, que reconozca a todos”(p. 87) y puntualizan que las universidades deberían de comprender la discapacidad “como una

condición de vida” y en esta afirmación incluyen que por ningún motivo se debe negar el acceso, la permanencia y el egreso de las IES a este colectivo.

Los estudiantes universitarios con discapacidad presentan necesidades y carencias que dependen de su tipo de discapacidad, de las circunstancias individuales y también de los distintos factores ambientales que les rodean (Palmeros y Gairín, 2016), en este sentido cabe lo que señalan Verdugo y Campo (2005, p. 11) sobre la consideración de que “no hay dos personas iguales, ni dos discapacidades iguales, por lo que no habrá dos personas con discapacidad que necesiten lo mismo”.

“Una universidad que albergue la diversidad social de todas y todos los que la conformamos o podemos conformar será una universidad incluyente [...] que trabaja en un proceso permanente para eliminar cualquier barrera física, social o cultural, será una palanca más de un cambio social dirigido hacia un desarrollo social sustentable y más humano” (Del Río Lugo, 2015).

Cruz y Casillas (2017) señalan que los temas relacionados con la atención a la discapacidad en las universidades no eran esenciales, ni motivo de preocupación, ya que siempre se consideró el acceso a las instituciones de educación superior para colectivos de élite. En la misma línea Pérez-Castro (2016) afirma que este nivel educativo se asocia a prácticas que la hacen “históricamente elitista” y cita, que, en la mayor parte de los países, no es obligatoria, ni tener acceso es garantía del Estado. Las Instituciones de Educación Superior (IES), son en general autónomas y además se deben superar procesos de admisión. Ante este panorama, cobra sentido, lo que Burton (1983, citado en Cruz y Casillas, 2017, p. 51) dice sobre el tema: “hablar de la organización de las IES es complejo, debido a la gama de factores que en ellas convergen y que se encuentran en una constante tensión, pues se ven implicados aspectos internos propios del sistema universitario”.

Y de cara al concepto de discapacidad también se podría generalizar la idea anterior, porque, aunque se ha transitado por diferentes etapas sobre su significado; se han modificado paradigmas y representaciones sobre la misma, sigue existiendo la tensión que provoca atender inclusivamente a este colectivo.

En este momento, las PCD son visibles, son ciudadanos con derechos, entre ellos la educación; hay equiparación de oportunidades para ingresar en algunas IES, lo que se convierte en una acción positiva que tiende a evitar exclusiones; entonces, siendo el nivel terciario el foco de atención como agente de transformación y promotor de la responsabilidad social (Salceda & Ibáñez, 2015), se ajustan las ideas con las que la Convención de las Naciones Unidas de Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) promueven y se van visibilizando una serie de intenciones que ponen en marcha programas, planes y políticas centrados en el art 24 de la citada Convención:

“Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”

Las instituciones de educación superior han privilegiado la formación académica, profesionalizante e incluso, la formación de mejores ciudadanos, pero cada día se identifica que parte de la transformación de las universidades está dirigida a vincular las acciones de formación profesional con la responsabilidad y compromiso social que les corresponde en las sociedades actuales. Evidencia de ello es que, “Estrategia Universidad 2015” (EU2015) (Ministerio de Educación, 2010) asigna un particular interés a la denominada Tercera Misión, que se articula en torno a la modernización universitaria intentando hacer converger dos aspectos dicotómicos difícilmente reconciliables: la responsabilidad social universitaria (RSU) y el “fortalecimiento de las relaciones empresa-universidad desde una racionalidad neoliberal que privilegia la economía de mercado y parece marcar como su fin el entrenar mano de obra hábil pero acrítica en detrimento de lo ético y lo humanístico” (Ibáñez & Salceda, 2014, p. 511).

En contexto de derechos, se entiende que la universidad debería atender a los grupos socio vulnerables tales como minorías étnicas, género, personas con discapacidad motora o intelectual y poblaciones de bajos ingresos económicos, con menos recursos tecnológicos o de acercamiento a la cultura. Y es en este enfoque de responsabilidad social que la

universidad orienta esfuerzos para la formación de ciudadanos más inclusivos, que se formen en la idea de la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento personal y social (Valencia Gutiérrez, *et al.*, 2017).

Es preciso concretar que una perspectiva de la educación internacional es trabajar en esquemas educativos más incluyentes y en consecuencia, en el diseño y desarrollo de políticas educativas que fortalezcan la inclusión de las personas con discapacidad y de atención a la diversidad (OMS, 2011).

Las instituciones de educación superior han desarrollado diferentes estrategias para atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje, con rezagos académicos y, últimamente con más frecuencia, a personas con alguna discapacidad. La evidencia de esta atención es que algunos espacios de nivel educativo terciario se inclinan a abrir su oferta educativa y se adaptan a las condiciones sociales, académicas, administrativas, arquitectónicas y de comunicación para estos estudiantes, ingresen, permanezcan y egresen exitosamente de sus programas, además de establecer vínculos con posibles empleadores para promover, también su inserción laboral (Núñez Bueno 2017).

Actualmente, las universidades orientan sus funciones hacia la docencia, investigación, difusión del conocimiento, pero cobra importancia dirigir los esfuerzos hacia la construcción de una sociedad más justa e incluyente (Salceda & Ibáñez, 2014). En este tenor, las universidades atienden a las PCD que tienen acceso a sus instituciones a través de distintas acciones encaminadas a ofrecer igualdad de oportunidades Palmeros y Gairín (2016; Cruz y Casillas (2017). Destacan de acuerdo con la investigación de Palmeros y Gairín (2016, p. 94) las siguientes acciones incluyentes en IES:

- Programas de apoyo académico (tutorías o seguimiento; cursos y jornadas sobre el tema; algunos planes de estudio, materiales de apoyo y adaptaciones curriculares para alumnos con discapacidad.
- Programas de apoyo económico
- Programas de apoyo estructural (accesibilidad o creación de servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad.

- Otro tipo de programas (accesibilidad y diseño para todos en entornos virtuales, programas de ocio y recreación, acciones de apoyo al empleo e inclusión laboral; intérpretes de Lenguas de Signos y la asistencia personal o monitor)

4 La educación inclusiva en la educación superior

En este capítulo, se presentan en primer plano, las definiciones y conceptos sobre inclusión y se introducen diferentes planteamientos sobre la educación inclusiva; durante este recorrido, se detiene el paso en el tema de la inclusión dentro de la educación superior.

4.1 Conceptualización de la inclusión en educación

La mirada para definir la inclusión incluye diferentes perspectivas, donde destaca la relacionada con un proceso que pretende responder a la diversidad y que busca aprender a convivir con la diferencia (Gutiérrez Ortega, *et al.*, 2014). Se ha asociado, también, para referirse a la integración de personas con discapacidad, lo que no es pertinente (Booth, 2005) y en un acercamiento más reciente, se considera que el concepto de inclusión debe comprender el que todas las personas con sus distintas particularidades, sean culturales, sociales o en el aprendizaje, deben disfrutar de los mismos derechos (Meza García, 2010; Gutiérrez Ortega, *et al.*, 2014). Lo que se identifica en los acercamientos del concepto de inclusión es que deben participar todas las personas, ya sea en una comunidad como la escuela, el trabajo o la sociedad misma, al mismo tiempo y con el propósito de evitar situaciones discriminatorias (Booth, 1996, citado en *Ibid.*, p. 187).

Incluir, en resumen, se asocia a no discriminar, a aceptar las diferencias individuales y a respetar el bien común, por esto, “cuestiones tales como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación serán sus elementos clave” (Barton, 2009, citado en *Ibid.*, p.187).

Stainback & Stainback (1999), caracterizan la inclusión y afirman que es lo opuesto a la segregación o al “apartheid”. Puntualizan que hay dos caminos, dos polos, el de la inclusión y el de la exclusión. Desde este último término, la opción es “educar a los mejores y cuidar al resto” y aceptar la validez de “una clase inferior permanente” en nuestra sociedad. En oposición, elegir el camino de la inclusión abre las puertas a todos; acoger a todos los niños y jóvenes sin excepción, es el punto de partida. También señalan que hablar de inclusión no significa hablar de un método, una filosofía o un programa de investigación; para ellos, la inclusión es un método de vida y consideran que tiene que ver con “el vivir juntos”, con la “acogida al extraño” y con volver a ser todos uno. Para muchos estudiosos del tema, puede resultar extraña, e incluso hasta poco científica esta descripción, pero desde una visión integral, holística, que recupera pensamientos y emociones en equilibrio, es una forma de decir cálidamente: “la inclusión es una mejor forma de vivir...”.

“La inclusión” determina donde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos. Tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores”.

Un autor fundamental para entender la concepción de inclusión en la educación es, sin duda, Mel Ainscow, quien lleva décadas impulsando movimientos hacia estructuras más inclusivas en las escuelas y en consecuencia, en la sociedad. Se retoma una de sus afirmaciones en las que dice que su enfoque actual es “definir la inclusión como un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de exclusión de los mismos” (Ainscow, 2003).

Sobre la definición de inclusión de Ainscow, el autor abunda sobre ésta en una ponencia en San Sebastián (2003, p. 12-13), donde señala cuatro características que él considera esenciales para centrar la definición de inclusión, y que se incluyen de forma textual por ser de interés en esta investigación:

La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos. *La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras.* En consecuencia, supone la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas. Se trata de utilizar la información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas. *Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos.* “Asistencia” se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, al porcentaje de presencia y a la puntualidad; “Participación” hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y por tanto incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos; y “rendimiento” se refiere a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar, no sólo los resultados de tests o exámenes.

La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. Ello indica la responsabilidad moral de garantizar que tales grupos que estadísticamente son “de riesgo” sean seguidos con atención y que se tomen, siempre que sea necesario, todas las medidas necesarias para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo. En palabras de Echeita (2011, p. 19), “La inclusión ha de ser un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos”.

El concepto de inclusión es recurrente en discursos políticos, en campañas educativas, en diferentes países; es recurrente en todos los niveles escolares, en los informes nacionales e internacionales sobre avances de indicadores de desarrollo y en distintos foros (Mabaka *et al*, 2014), ha sido referenciado como proceso, como es el caso de la UNESCO que afirma: “La educación inclusiva es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación” (UNESCO, 2008).

También en el Foro Mundial sobre la Educación 2015, la inclusión se planteó como un principio y un proceso y exige que se ponga en marcha el desarrollo de una “estrategia educativa holística” que transforme los sistemas educativos, especialmente en sus prácticas docentes para atender satisfactoriamente a todos los estudiantes, pero respetando su diversidad (UNESCO, 2015).

Por otro lado, se identifica que la inclusión se convierte en un indicador de calidad de vida como lo refieren las recomendaciones de la Agenda Educativa Post 2015 en América Latina y el Caribe que señalan “el principio rector que orienta la agenda educativa post-2015 es la reducción de la inequidad y la pobreza por medio de la provisión de una educación de calidad para todos que contribuya a avanzar hacia sociedades más inclusivas” (UNESCO 2013).

Las características acerca de conceptualización de inclusión mencionadas, delimitan las interpretaciones que se hacen desde distintas visiones, los autores revisados en la literatura sobre el tema aceptan que la inclusión es un proceso, procura evitar las barreras y se habla de asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos, incluidos los identificados en situación de vulnerabilidad (Booth, & Ainscow, 2002; UNESCO, 2008; Echeita & Ainscow, 2011; Echeita, *et al.*, 2013; Gutiérrez Ortega, *et al.*, 2014; Cotán, 2017).

4.1.1 Trayectos en la educación inclusiva

En el ámbito educativo, la inclusión ha tenido un recorrido que permite identificar desde modelos escolares rígidos, con currículos inamovibles, prejuicios y sistemas de evaluación inaccesibles, hasta centros escolares que han evolucionado, cobijados por políticas internacionales que marcan la pauta para evitar procesos de exclusión; comunidades educativas de todos los niveles escolares que trabajan con la diversidad de estudiantes que proporcionan las actuales sociedades y los retos que implica su atención. Ortiz González (2000, p. 6-7) afirma que “la inclusión va más allá de lo especial y va más allá de la integración escolar, porque no implica una segregación sino una acogida incondicional a cualquier alumno...es importante abrir la escuela a la comunidad...para proporcionar a cada estudiante de la comunidad - y a cada ciudadano de una democracia – el derecho inalienable de pertenecer a un grupo, a no ser excluido”.

En la actualidad se reconoce el recorrido que ha atravesado la escuela inclusiva, al respecto Juárez, Comboni y Garnique (2010, p. 43) sostienen que “La escuela inclusiva no surge de la nada, sino que hay un largo camino previo que se ha tenido que recorrer, desde la idea de educación especial, a la de escuela de enseñanza especial, pasando por la escuela de integración, atención a personas con necesidades especiales de aprendizaje y llegando a la idea contemporánea de escuela inclusiva”.

Blanco (2006, p.39) señala que “el foco de atención de la inclusión es transformar la cultura, organización y prácticas de las instituciones educativas para brindar respuestas a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, incluyendo aquellas que son la

consecuencia de su procedencia social y cultural, de su género y de sus características personales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses”. Nuevamente se resume la importancia de crear cultura, políticas y prácticas inclusivas en las instituciones educativas. Además, desde la mirada de la educación inclusiva, Blanco (2006, p. 38) resume tres etapas por las que ha transitado el ejercicio del derecho a la educación inclusiva:

- a. En una primera etapa se concede el derecho a la educación a quienes históricamente se les ha denegado (pueblos indígenas, personas con discapacidad) o que siguen excluidos (comunidades nómadas), y normalmente entraña la segregación en escuelas especiales o programas diferenciados.
- b. La segunda etapa enfrenta el problema de la segregación educativa promoviendo el avance hacia la integración en las escuelas para todos. En esta integración los grupos admitidos deben adaptarse a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, origen social y cultural, género o capacidades. Los alumnos se tienen que adaptar a la escuela y no ésta a los alumnos, puesto que el sistema educativo permanece inalterable manteniendo su status quo. Esto explica en parte las dificultades que ha tenido, por ejemplo, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares.
- c. La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son la consecuencia de su procedencia social y cultural y sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización disponible, sino, por el contrario, ésta se adapta a sus necesidades favoreciendo su plena participación y aprendizaje. Esta es la aspiración del movimiento de la educación inclusiva.

Con la descripción de las etapas identificadas por Blanco se sintetiza, *a grosso modo*, los principales trayectos por los que la educación inclusiva es un ideal de igualdad de oportunidades en el mundo educativo actual.

Por otro lado, y en el mismo tema, en México, la Secretaría de Educación Pública (2017, p. 21) considera que las siguientes afirmaciones son “señas de identidad” de la educación inclusiva:

- reconocer que todas las personas tienen los mismos derechos, sin discriminación alguna;
- hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos;
- avanzar hacia escuelas plurales y diversas en su composición;
- atender y dar respuestas a la diversidad de necesidades educativas de niños y jóvenes y sobre todo ajustar las prácticas a sus características y realidades;
- beneficiarse de una educación inclusiva afincada en los pilares de la educación: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Informe de la Comisión Delors, UNESCO, 1996)

Con las miradas de los autores revisados en este epígrafe, se deduce que uno de los retos de los sistemas educativos en el mundo, es brindar una educación efectiva a niños, jóvenes y adultos, pero la realidad indica que el desafío no se alcanza todavía. Por ejemplo, durante la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, se efectuaron trabajos que dieron una perspectiva general de las principales cuestiones relacionadas con la educación inclusiva y se reportó el debate sobre temas de la Conferencia donde destacaron, los relacionados con la conceptualización de inclusión, las políticas y prácticas incluyentes y los sistemas educativos y sus estructuras (UNESCO, 2008).

Además, construir sistemas educativos inclusivos, implica compromisos. Lo esencial es trabajar en el contexto social, generar procesos y recursos para que la sociedad pueda caracterizarse como participativa, justa, con equidad y sin violencia, porque no se habla de educación inclusiva, sin hablar de una sociedad inclusiva; un sistema educativo inclusivo requiere de aplicar políticas de estado interrelacionadas (de orden económico, sociales, culturales y políticas) que eviten situaciones de exclusión en la estructura educativa (FEAPS, 2009; Opertti, 2011; Marchesi *et al.*, 2014).

Lobato Quezada (2011) elabora un concentrado de diez premisas que a su juicio son los principios sociales y retos educativos de la propuesta de educación inclusiva. Como se

advierte, confluyen conceptos abonados desde las visiones teóricas que ya se han revisado.

Figura 5.

Figura 5. Principios sociales y retos educativos de educación inclusiva.



Elaboración propia a partir de Lobato Quezada (2011)

La inclusión educativa, es una realidad que ha beneficiado a personas que por diversas circunstancias eran excluidas de las actividades emprendidas en las instituciones educativas regulares, especialmente a nivel superior. Entre los grupos excluidos, las desigualdades son notorias, desde los que no reciben ninguna oportunidad educativa, los que desertan sin concluir sus estudios o bien aquellos que reciben atención en algún servicio alternativo. Sin embargo, sistemas educativos paralelos provocan sociedades desagregadas, donde el valor del individuo y su capacidad está mediado por la institución de procedencia, donde el otro, el diferente, poco aporta a la sociedad (Alvarado, 2015).

El planteamiento de escuelas que aceptan como parte de su dinámica institucional, la diversidad; que abren sus puertas a aquellos que por mucho tiempo se consideró que debían estar fuera, ha sido un proceso desafiante, que ha avanzado lento, en ocasiones con resistencias y miedos, pues como todo cambio, empezar a moverse implica complejidad. Es probable que por eso, la información ha sido determinante para la formación de capital

humano y la modificación de las dinámicas sociales “tradicionales”, en ese sentido Booth y Ainscow (2002), pioneros en el tema de la educación inclusiva, consideran que una escuela inclusiva es aquella que satisface las necesidades de aprendizaje de estudiantes diversos, en consecuencia, una posible respuesta se dirige a que es necesario minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, para evolucionar hacia instituciones cada vez más capaces de satisfacer las necesidades de *todos* los estudiantes. Bajo esta premisa, las instituciones educativas tienen que considerar situaciones de accesibilidad que van más allá de las condiciones físicas y que atañen a la gestión, al currículum.

La educación inclusiva ratifica la posibilidad de que todos los estudiantes tengan derecho a una educación de calidad, de aprender juntos en igualdad de condiciones, con el fin de desarrollar competencias útiles para su vida, y con ello construir sociedades más justas y capacitantes, es decir, donde todos son valiosos y tienen algo que aportar (Sen (2000, citado en Alvarado, 2015).

Sin embargo, el concepto de educación inclusiva sufre de diferentes interpretaciones. Una de ellas es entender la inclusión como atención a estudiantes con discapacidad o problemas de aprendizaje en las escuelas, pero en la actualidad e internacionalmente, la tendencia ha girado y se considera la educación inclusiva como un concepto más amplio, que se refiere a una reforma que apoya y atiende a la diversidad de todos los educandos UNESCO (2004).

En resumen, el movimiento inclusivo surge con fuerza defendiendo la idea de que los centros educativos deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, cualesquiera que sean sus características personales, emocionales o sociales. Los defensores de esta postura afirman que la inclusión se vincula al acceso, la participación y los logros de todos los alumnos (Operti, 2011).

Una idea que incorporan varios autores acerca de la educación inclusiva es que no se trata de que la atención a la diversidad de estudiantes se refiera a que logren ingresar a cierto nivel (en el caso que nos interesa, a las universidades), es decir, no solo se refiere a alcanzar la presencia, sino, también se refieren a la participación. Porque no se trata de “integrar” alumnos, se trata de incluirnos y beneficiarnos de vivir y convivir con las

diferencias. ¿Cómo avanzar hacia culturas, políticas y prácticas más inclusivas? (Echeita *et al.*, 2015). Las respuestas pueden ser múltiples y diferentes, pero lo que señala FEAPS (2009, p.23) ofrece réplica a la pregunta:

La noción de inclusión no es algo propio del sistema educativo, más bien debería estar en armonía con la noción de una sociedad inclusiva que aprecia ese valor y en la que cada miembro tiene su lugar. Los costes sociales de la exclusión, estigmatización, segregación, alienación, quedan más allá de la responsabilidad del sistema educativo, y hay que buscarlos en la ética de la sociedad en su conjunto. La inclusión está impulsada y dirigida por valores y son nuestros valores y creencias los que modelan la política y la cultura que tenemos y que queremos.

Para continuar reforzando aspectos comunes en el trayecto de la educación inclusiva, uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos es de acuerdo con Marchesi *et al.* (2014) el desarrollo de escuelas que acojan y den respuesta a la diversidad del alumnado. Sostienen que trabajar en esta idea es el camino para proporcionar una educación de calidad a todas las personas y no solamente a determinado nivel socio cultural. Para estos autores, educar en y para la diversidad “permite conocer y convivir con personas que tienen capacidades, situaciones y modos de vida distintos, permite desarrollar valores inclusivos (cooperación y solidaridad) y ayuda a construir la propia identidad”. Nuevamente se identifican ideas comunes acerca de la educación inclusiva.

En México, las experiencias de educación inclusiva se han experimentado en mayor medida en los niveles de educación básica. Esta práctica se ha hecho más frecuente debido a dos factores: uno, la adhesión del país a los tratados internacionales sobre la materia y dos, a la creación de políticas públicas que garantizan los servicios educativos del nivel de educación básica: preescolar, primaria y secundaria a la población (SEP 2017). Por esto, los niños y jóvenes que han tenido acceso a su formación escolar básica en escuelas con políticas y prácticas incluyentes aspiran a continuar con sus trayectos académicos y llegar al nivel terciario con más frecuencia, lo que identifica Gómez (2000):

“La tendencia hacia la universalización del nivel secundario tiene dos principales implicaciones en la educación superior: el rápido y continuo

aumento del número de graduados en busca de oportunidades de educación superior, y la demanda de nuevos programas e instituciones -distintas a la educación universitaria tradicional- que permitan destinos educativos y ocupacionales alternativos”.

Actualmente, la población de estudiantes con problemas de aprendizaje en sus trayectorias escolares, los alumnos con discapacidad sensorial (sea auditiva, visual o motora) o los estudiantes que tienen discapacidad intelectual o autismo, entre otras características, están llegando a los siguientes niveles educativos, es decir el medio superior, y con más frecuencia se hacen visibles estos estudiantes en las instituciones de educación superior. En consecuencia, se promueve que las universidades o instituciones de educación superior abran sus puertas a la diversidad y se persigue que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, vivan una experiencia universitaria. Sobre este tema, (Casanova 2011 citado en Salceda & Ibáñez, 2014, p. 514) considera fundamental la defensa de “un modelo de Educación Superior acorde con los principios y filosofías que caracterizan una sociedad democrática y que responden, sin duda, al de la educación inclusiva: el respeto y el valor de la diferencia y una participación real y eficaz, fundamentada en principios de igualdad, no discriminación y apoyo”.

4.1.2 Inclusión y discapacidad en la educación superior

“Las universidades, como organizaciones ‘de’ y ‘para’ la sociedad, cuyo fin último es la formación de una ciudadanía crítica comprometida con la mejora social, deben ser capaces de afrontar el reto ineludible de repensar su quehacer para dar una respuesta eficaz a las nuevas exigencias de una sociedad cambiante” (Ibáñez y Salceda, 2014, 2).

Es más común en las universidades identificar alumnos con alguna discapacidad en la actualidad; hay información que da cuenta del recorrido de alumnos, docentes, autoridades, entre otros agentes, que proporcionan elementos para validar que, en la actualidad, la universidad y la discapacidad están reunidas en un contexto que puede y debe apuntar a la mejora. Blanco (2009 p. 39) sostiene que “la transformación de las instituciones de

educación superior para que sean más inclusivas y atiendan a la diversidad del alumnado enfrenta múltiples barreras relacionadas con los sistemas de acceso y de selección, el financiamiento, la concentración de la oferta, la rigidez de los planes de estudio y de la evaluación, y las formas de enseñanza más centradas en las disciplinas que en los estudiantes, por citar algunas de ellas”.

En el mismo tenor, Moreno (2006, p. 151, citado en Sardá Cué, 2012) considera que, según informe de la UNESCO, en América Latina existen una serie de situaciones identificadas sobre el estado de los alumnos con discapacidad en la educación superior, que se enlistan a continuación:

1. El carácter progresivo de los sistemas de enseñanza repercute en que los problemas de los niveles precedentes funcionan como filtro que impide la llegada del alumno con discapacidad a la educación superior,
2. A pesar de suscribir la legislación internacional y contar con la propia, esto no se refleja en políticas institucionales definidas, plasmadas en planes y programas actuantes, ni en su visión, misión y estrategias,
3. Persisten dificultades en el acceso y permanencia en las instituciones,
4. Existen barreras arquitectónicas, pedagógicas, comunicacionales y de actitud que limitan las prácticas inclusivas.
5. Aún existen insuficientes experiencias en el uso de las tecnologías de apoyo y de las tecnologías de la información
6. Parece predominar en los servicios y programas, el modelo asistencialista, y no en promover independencia de los usuarios y
7. No existen registros suficientes que proporcionen informaciones estadísticas sobre la población de estudiantes, profesores y funcionarios con discapacidad.

El listado citado, indica el reto que implica atender a estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior, porque a pesar de conocerse la problemática, los avances o acciones necesitan un desarrollo global, una visión integral, que exige cambios en la totalidad del sistema educativo, en dimensiones como las de crear culturas, políticas y prácticas inclusivas (Villar & Alegre, 2008, en Álvarez-Pérez, *et al.*, 2012, p. 2-3).

La anterior afirmación es uno de los argumentos en los que se apoya la propuesta de investigar qué sucede en la Universidad Iberoamericana en torno a las dimensiones que los autores sugieren para hablar de que uno de los indicadores de calidad de la universidad es cómo responder a la diversidad del alumnado (Simarro, 2015).

Una propuesta a favor de la educación inclusiva en las IES la brindan García y Cotrina (2012, citados en Álvarez-Pérez *et al.*, 2012, p. 2-3), ellos proponen “el desarrollo de un diseño universal de aprendizaje como práctica pedagógica en el contexto de la educación superior, de manera que se pueda mejorar la respuesta socio-educativa y los andamiajes de la accesibilidad, las tecnologías de la información y la comunicación, la inclusión y sostenibilidad curricular en procesos de innovación docente que sustenten el nuevo modelo social de universidad”.

Pero, es necesario resaltar que un contraste entre los niveles de educación básica y la superior, es que en los niveles de primaria y secundaria ya se han adaptado a modelos inclusivos que el Estado establece y en los centros de educación superior falta camino por recorrer para adaptar las comunidades universitarias a procesos de inclusión estructurados.

En el sentido anterior, se considera que otra dimensión que converge en el contexto discapacidad-educación superior e inclusión se refiere a las políticas y, al respecto, Álvarez-Pérez, Alegre de la Rosa, y López Aguilar (2012) afirman que existe “urgencia de mejorar las políticas institucionales en favor de la discapacidad” (p. 3), lo argumentan porque a pesar de los avances que se han dado en la atención de este colectivo de estudiantes, hace falta trabajar en el desarrollo personal, social y educativo de éstos, cuando logran estar en las universidades.

Además, la mirada se amplía en este contexto de discapacidad, universidad e inclusión con la atención que debe prestarse al claustro docente. Álvarez-Pérez, Alegre de la Rosa, y López Aguilar (2012, p. 2) señalan que “una de las claves para que la inclusión en la universidad sea posible, es que el profesorado universitario desarrolle la capacidad para atender a la diversidad y alcanzar la competencia intercultural e inclusiva”.

También se identificaron en los diferentes trabajos de Lissi, Zuzulich, Salinas, Acriardi, Hojas y Pedrals (Lissi *et al.*, 2009; Salinas *et al.*, 2013) una serie de elementos comunes que desde la mirada de estas autoras deben caracterizar a las universidades inclusivas que atiendan a estudiantes con discapacidad, se citan a continuación a manera de resumen y por su pertinencia en este apartado:

a) Aspectos generales de las universidades inclusivas.

En primer lugar, es necesario que haya políticas al interior de las universidades a favor de la inclusión; que se consideren medidas antidiscriminatorias en las mismas y que exista un proceso de revisión constante de normativas y reglamentos que velen por su cumplimiento.

b) Aspectos transversales

Considerar el desarrollo de actividades permanentes de sensibilización en la comunidad universitaria que promuevan la inclusión y equidad de los estudiantes con discapacidad. Las universidades inclusivas contarán con censo de estudiantes, docentes y personal administrativo con discapacidad, información escasa de encontrar en las universidades de Latinoamérica.

c) Aspectos relativos a la docencia.

Orientar y asesorar a los docentes de las necesidades, adecuaciones metodológicas y adaptaciones curriculares que se requieren, así como ofrecer capacitación en herramientas tecnológicas (TICs) que favorecen el proceso de aprendizaje y de evaluación que demanda el estudiante con discapacidad (ED). Incorporar la temática de discapacidad dentro de la malla curricular de las carreras podría contribuir a la formación de profesionales íntegros y facilitadores de inclusión en el futuro.

d) Aspectos relativos a la infraestructura.

La accesibilidad física implica no sólo que los estudiantes puedan acceder a los espacios independientemente, sino también a todos los servicios apoyos tecnológicos necesarios para su buen desempeño académico.

La accesibilidad y la señalética deben considerar desde los servicios básicos como ascensores y baños, hasta los espacios académicos como bibliotecas, salas de clases y laboratorios.

Disponer de adaptaciones que permitan la participación de los estudiantes con discapacidad en todos los eventos de la vida universitaria, para beneficiar la adaptación e integración con sus pares con y sin discapacidad.

e) Aspectos relativos a los estudiantes con discapacidad.

Incorporar para apoyo directo, la existencia de un centro dispuesto físicamente dentro de la universidad. Dependiendo de la discapacidad y las características de cada estudiante, los apoyos específicos pueden implicar la disposición de recursos humanos, materiales y tecnológicos, como: intérprete de lengua de señas, tomadores de apuntes, asistencia en biblioteca, materiales en *Braille* u otro formato alternativo y, en general, tecnología adaptativa y accesible. La capacitación en el uso de TICs y el apoyo psicoeducativo, psicológico y médico que los estudiantes requieran de acuerdo con su discapacidad.

f) Programa de pares.

Estudiantes voluntarios o ayudantes financiados por las facultades o carreras, que apoyen la inclusión de los compañeros con discapacidad, pueden cumplir el papel de soporte académico y contribuir a sensibilizar a la comunidad universitaria.

g) Aspectos relativos a la investigación.

La investigación constituye uno de los pilares para la mantención y optimización de las intervenciones con estudiantes con discapacidad.

Lissi, et al (2009, p. 312) argumentan que todos los componentes antes descritos “no se pueden articular sin la existencia de un programa cuya misión y objetivos sean los de proveer condiciones que favorezcan la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario...una universidad es realmente inclusiva cuando todas estas medidas se toman desde una mirada de la discapacidad en que las personas son valoradas y reconocidas como cualquier otro miembro de la comunidad universitaria.”

4.1.3 Perspectiva comparada de la inclusión en universidades de América Latina

Este epígrafe presenta generalidades sobre la presencia de la atención a estudiantes con discapacidad en la educación superior, factores que intervienen en la complejidad del fenómeno y una somera revisión que identifica los esfuerzos de universidades en Latinoamérica que presentan buenas prácticas en el tema. No se trata de una exposición exhaustiva de cada uno de los países, solo se nombran acciones que muestran la tendencia y estado de la atención a la discapacidad en algunas IES de América Latina.

Sobre la parcela donde confluyen discapacidad y educación superior, Garzón Díaz y Molina Béjar (2014) comentan que la UNESCO (2005) ha venido trabajando en la manera en que la educación superior se hace pertinente para diferentes contextos de diversidad, entre ellos, la atención a la población de estudiantes con discapacidad. De tal manera, se aborda el asunto, que desde la creación del Observatorio en Educación Superior en América Latina y el Caribe, dependiente del IESALC⁴ se trabaja en esquemas de cooperación; de generación y disposición de recursos para conocer distintos sistemas educativos de este nivel y también se han estimulado los trabajos colaborativos regionales.

Como presentación inicial, se elaboró un concentrado que engloba las instituciones de Educación Superior en América Latina, que incluye el país y los nombres de las distintas universidades que tienen información sobre la atención a personas con discapacidad en su oferta educativa. Este listado de instituciones de educación superior latinoamericanas, es reportado en el estudio elaborado por Cortes (2015) titulado: “Universidad y Discapacidad: hacia una realidad incluyente en el marco internacional latinoamericano” y fue construido a partir de la búsqueda por internet que hizo el autor para recuperar desde las páginas web de

⁴ El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) es un organismo de la UNESCO dedicado a la promoción de la educación superior, contribuyendo a implementar en la región latinoamericana y caribeña el programa que, en materia de educación superior, aprueba bianualmente la Conferencia General de la UNESCO. Su misión fundamental es contribuir al desarrollo y transformación de la educación terciaria afianzando un programa de trabajo que, entre otros propósitos, procure constituirse en instrumento para apoyar la gestión del cambio y las transformaciones a fin de que la educación superior de la región sea promotora eficaz de una cultura de paz que permita hacer viable -en una era de mundialización- el desarrollo humano sostenible, basado en la justicia, la equidad, la libertad, la solidaridad, la democracia y el respeto de los derechos humanos.

las universidades, aquellas que reportaran acciones o programas para atender estudiantes con diferentes tipos de discapacidad; en su trabajo, localiza 48 universidades de doce países de América Latina.

Cruz y Casillas (2017, p. 43) describen en relación con la información de las universidades identificadas por Cortés (2015) que “son las principales universidades públicas de los países latinoamericanos aquellas que se han preocupado y ocupado por la inclusión de los alumnos con discapacidad, lo cual indica que, en la actualidad, existe una fuerte preocupación sobre el tema en algunas instituciones y éste es cada vez más visible en las IES. Es evidente que son aquellas instituciones grandes las que cuentan con la infraestructura y el capital humano necesarios para atender a la diversidad de alumnos, las que han diseñado y creado programas para brindar apoyos específicos”.

Tabla 2. Universidades Públicas en Latinoamérica que poseen programas para atender a alumnos con discapacidad.

Argentina	Brasil	Chile	Colombia	Ecuador	Otros
Universidad de Buenos Aires	Universidad Estatal de Londrina	Universidad Playa Ancha	Universidad Industrial de Santander	Universidad Nacional de Loja	Universidad de Costa Rica (Costa Rica)
Universidad Lomas de Zamora	Universidad Federal Fluminense	Universidad del Bio-Bio	Universidad de Antioquia	Universidad Técnica de Manabí	Universidad del Salvador (El Salvador)
Universidad Autónoma de Luján	Universidad del Estado de Río de Janeiro	Universidad de los Lagos	Universidad del Valle	Universidad San Francisco de Quito	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Nicaragua)
Universidad Autónoma de Entre Ríos	Universidad Federal de Río de Janeiro	Universidad de Santiago de Chile		Universidad Israel	Universidad de San Carlos de Guatemala (Guatemala)
Universidad Nacional del Comahue	Universidad del Estado de Amazonas	Universidad Valparaíso			Universidad de Panamá (Panamá)
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	Universidad Católica de Brasilia				Universidad Nacional de Asunción (Paraguay)
Universidad Nacional del Cuyo	Universidad Federal de Río Grande del Norte				Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela)
Universidad Nacional de Córdoba	Universidad del Estado de Río Grande				
Universidad de Blas Pascal	Universidad del Oeste de Río Grande				

Argentina	Brasil	Chile	Colombia	Ecuador	Otros
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco					
Universidad Nacional de La Plata					
Universidad Nacional de Avellaneda					
Universidad Nacional de Lanús					
Universidad Nacional de Río Cuarto					
Universidad Nacional de Salta					
Universidad Nacional de General Sarmiento					
Universidad Nacional del Litoral					
Universidad de la Patagonia Austral					
Universidad Nacional de Quilmes					

Fuente: Elaboración propia a partir de Cortés (2015).

Enseguida, se presenta una sucinta exposición sobre acciones de algunos países latinoamericanos en torno al contexto discapacidad-educación superior, la descripción no obedece ni a criterios de importancia, ni orden cronológico:

4.1.3.1 Argentina

Argentina sobresale en número de universidades públicas que efectúan buenas prácticas, el argumento que responde a esto se localiza en el recorrido por brindar servicios adecuados al colectivo de estudiantes con discapacidad por este país, por ejemplo, desde el año 2002 se han realizado, en la Universidad Nacional de la Plata, las Jornadas Universidad y Discapacidad, se atienden diferentes problemáticas y mecanismos para abordarlas, y cada evento se nombra con un *slogan* o tema. Sirva como ejemplo, en las IV Jornadas el slogan “reconocer la diferencia para proteger la igualdad” (Herrera-Seda 2008, citado en Sardá Cué, 2012 p. 105).

También se creó la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos (CIDDH) integrada por 18 universidades nacionales de ese país en el año 2008. Entre los objetivos de dicha Comisión, además del acceso y permanencia de las PCD dentro de la comunidad universitaria, así como el acompañamiento a los alumnos en su proceso de aprendizaje, se planteó la incorporación de la temática de discapacidad en el currículo de las unidades académicas, además de la formación de técnicos universitarios en la asistencia y promoción de las personas con discapacidad (Eroles, 2010, citado por Sardá Cué, 2012, p. 106).

Posterior a la generación de la CIDDH, en el año 2009, con el liderazgo de la Comisión de Discapacidad de Argentina y de la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad, se crea la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, cuyo principal interés es la afirmación de los derechos humanos de las personas con discapacidad en los ámbitos universitarios. (IESALC información página web)

4.1.3.2 Colombia

En Colombia, se ha conformado una Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad, sin embargo, Molina (2006) explica en su investigación que comprende el trabajo con cinco universidades en su país, y a pesar de contar con la normatividad legal para la educación de las PCD, las acciones en el nivel superior son escasas.

En el nivel terciario de educación de Colombia, se habla de calidad según Garzón Díaz y Molina Béjar (2014) a través de diferentes estándares de acreditación, que pueden ser nacionales o internacionales o cuando las IES renuevan sus sistemas, “reformulando indicadores o incluyendo nuevos” y exponen que, en Colombia, se han elaborado y autorizado una serie de lineamientos que especifican un factor a evaluar dentro de los procesos académicos, la “existencia de mecanismos de seguimiento, acompañamiento especial a estudiantes y adecuaciones locativas para facilitar el óptimo desempeño de admitidos en condición de vulnerabilidad y discapacidad entre otros” (Garzón Díaz & Molina Béjar, 2014, p. 8). Para estas autoras, las IES tienen una oportunidad para localizar

áreas de oportunidad en las universidades que se dirijan a formalizar prácticas, diseñar políticas que cierren “las brechas de acceso, permanencia, promoción y egreso de estudiantes con discapacidad en la educación superior” (*Ibid.*, p. 8).

4.1.3.3 Uruguay

Se identifica que en Uruguay existe La Red Temática sobre Discapacidad (RETEDIS) de la Universidad de la República (UDELAR), esta Red se crea a mediados de 2008 por resolución del Consejo Directivo Central de la UDELAR. (Farías & Viera, 2013) e incluye distintas facultades de dicha casa de estudios, uno de sus principales objetivos es “Establecer el intercambio sistemático de conocimiento y experiencia producida en el campo de la discapacidad de las unidades académicas que integran la Red” (p.261)

En relación con las experiencias de educación inclusiva terciaria en este país, Míguez y Silva (2013, p. 276) exponen que la inclusión debe contemplarse como responsabilidad colectiva y ejemplifican con la experiencia del Proyecto «Facultad de Ciencias Sociales Inclusiva», que se viene implementando y expandiendo desde el año 2007. Señalan que, los estudiantes en situación de discapacidad que llegan a dicho centro educativo encuentran una red de contención y potenciación de sus capacidades, promovida desde Decanato y materializada por la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE) y el Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

4.1.3.4 República Dominicana

En este país, se identificó la organización del Seminario “Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en República Dominicana” en 2005 y el Foro “Hacia la Eliminación de Barreras Arquitectónicas para Personas con Discapacidad” en el año 2009; ambos dirigidos a propuestas de eliminación de las barreras que impiden que las PCD tengan acceso a estudios del nivel terciario.

4.1.3.5 Venezuela

En relación con Venezuela, se localizó un marco normativo que ampara a las PCD en educación superior, la investigación de Pestana (2005, p. 18) identifica una serie de leyes nacionales y estatales, así como ordenanzas municipales, que establecen los derechos de las personas con discapacidad a la plena integración a los espacios sociales, enfatizando en la creación de condiciones de toda índole que faciliten su participación social y comunitaria.

El Ministerio de Educación Superior a través de la Dirección General de Desempeño Estudiantil y la Dirección General de Asistencia Integral al estudiante (ahora Dirección General de Calidad de Vida Estudiantil), adscritas al Viceministerio de Políticas Estudiantiles, dan inicio en el año 2004 al desarrollo de acciones orientadas a atender a las personas con discapacidad, población que históricamente ha sido discriminada. (Ibíd, p.41)

Pestana (2005, p. 49) resume que, en Venezuela, se vienen desarrollando distintas acciones encaminadas a contribuir con la integración de las personas con discapacidad a la Educación Superior, “sin embargo, es bastante el camino que queda por recorrer y las barreras que hay que derribar para lograr el ejercicio pleno del derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad”.

Las IES venezolanas que destacan por acciones específicas con estudiantes que presentan discapacidad son: La Universidad Central de Venezuela (UCV), la cual dispone de un reglamento y un organismo (Comisión para la integración del Ucevista con Discapacidad - CIUD) que regulan los procedimientos de admisión de los aspirantes con discapacidad, brindándoles orientación para incorporarse a la institución. La Universidad Nacional Abierta (UNA) y la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), donde los aspirantes a ingresar reciben apoyo al momento de realizar las pruebas y demás procedimientos de ingreso. La Universidad Bolivariana de Venezuela; en la Universidad Nacional Abierta/núcleo Aragua, entre otras. Pestana (2005).

4.1.3.6 Costa Rica

En Costa Rica se conforma la Comisión Interuniversitaria de Acceso a la Educación Superior (CIAES), la cual está integrada por representantes de cuatro instituciones

universitarias del país, y su objetivo pronunciado es, articular las políticas de accesibilidad a la Educación Superior que incluyan los procesos de admisión, permanencia y graduación. Dentro de los servicios que se ofrecen a los estudiantes con discapacidad sobresalen los siguientes:

- el apoyo en el proceso de admisión;
- la capacitación y asesoría sobre accesibilidad y discapacidad;
- el apoyo y asesoría a la población universitaria con necesidades educativas especiales y discapacidad;
- la grabación y escaneo de textos;
- la toma de apuntes, asistencia personal, tutoría de materias;
- la transcripción de material a Braille, apoyo para el acceso a la tecnología, movilidad dentro y en los alrededores del campus universitario.

4.1.3.7 Chile

Acerca de este país, se identificó que la educación inclusiva se ha desarrollado fundamentalmente en el sistema educacional regular de pre-básica, básica y media, pero no ha sucedido el mismo proceso en educación superior. Para García (2013), aunque existen los engranajes normativos, no es generalizado el proceso de atención a PCD en la universidad. Este hecho se puede observar en el Estudio sobre Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en Chile, realizado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) durante el año 2011: “El estudio revela que de 174 instituciones de educación superior que fueron encuestadas acerca de si poseían sistemas de adaptación para recibir alumnos en situación de discapacidad, sólo 75 instituciones lo contestaron y de estas, 15 universidades del CRUCH (de un total de 25), 16 universidades privadas (35 en total), 15 institutos profesionales (43 en total) y 15 centros de formación técnica (75 en total), respondieron afirmativamente” (García, 2013, p. 135).

Si bien la atención a personas con discapacidad en las universidades chilenas comenzó hace algunas décadas, como es el caso de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (ex Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile), García

(2013) aclara que estas experiencias eran aisladas y que es partir del año 2004, cuando se forman algunas Redes de Educación Superior Inclusivas a nivel regional, como es el caso de la RESI de la Región de Valparaíso a instancias del Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS), Gobierno de Chile, para compartir conocimientos y experiencias. Es durante el año 2011 que el Área de Educación del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS, ex FONADIS) alienta la constitución de redes regionales de educación superior inclusiva en todo el país, con el propósito de intercambiar experiencias de buenas prácticas para la consecución plena de la inclusión educativa y social de alumnos con discapacidad en este nivel de enseñanza.

Posteriormente, en durante el año 2012, la Red de Educación Superior Inclusiva de la Región de Coquimbo (REDESIC) junto a la Universidad de La Serena (ULS), convocan al *Primer Encuentro Nacional de Redes de Educación Superior Inclusiva*, en dicho encuentro, los representantes de las diversas universidades que estaban presentes conformaron la Red Nacional de Educación Superior Inclusiva y redactaron el Acta constitutiva de dicha Red (García, 2012, p. 143).

Otra experiencia que sobresale en el contexto universitario y la discapacidad es la Universidad Católica de Chile, que desde el 2006, atiende al colectivo de estudiantes con discapacidad motora y sensorial a través del Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales, (PIANE), anidado desde la Dirección de Salud Estudiantil y con la asesoría de la Escuela de Psicología, en el contexto de favorecer la inclusión en la universidad. Recientemente, en el marco del Concurso de Políticas Públicas de la Universidad Católica de Chile se desarrolló una propuesta de lineamiento para una política pública en inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades chilenas y se encuentra en vías de desarrollo un proyecto de desarrollo institucional dentro del Ministerio de Educación (2013).

Míguez y Silva (2013) resumen en términos comunes el sentir de la región latinoamericana sobre que los jóvenes con discapacidad que ingresan a las IES:

“Para los jóvenes en situación de discapacidad, el acceso a la educación universitaria resulta no sólo un enorme desafío para llegar, sino que, una vez

siendo alumnos/as de estas entidades educativas suelen encontrarse con distintas barreras (actitudinales, edilicias, comunicacionales, etc.) que van socavando los intentos por lo general singulares de continuar con sus estudios más allá de las diversas adversidades.” (p. 275)

4.2 Sistema Educativo Mexicano

Este apartado presenta una introducción sucinta del sistema educativo mexicano, la presentación de datos numéricos para enmarcar información de los niveles educativos del sistema y hacer alto en el contexto de la atención en las instituciones de educación superior de los alumnos con discapacidad que estudian en ellas.

La educación en México es obligatoria y comprende la educación preescolar (decretada en 2002), la primaria (1934) y la media superior (decretada en el 2012), esta obligatoriedad se ha acompañado de la gratuidad en las escuelas públicas del país. Para SEP (2017, p. 68) estas características “han sido condiciones esenciales para garantizar el derecho a la educación”.

El sistema educativo mexicano es referido como uno de los más grandes a nivel mundial, lo anterior parte de los datos recabados en el ciclo escolar 2015-2016 por las autoridades educativas del país, las cuales reportaron atención a “alrededor de 35.4 millones de estudiantes en los tres tipos educativos (básica, media superior y superior). De este total, 73.1% (25.9 millones de estudiantes) correspondió a la matrícula de educación básica (distribuida en más de 228 mil escuelas) y 14.9% (más de 5.2 millones de estudiantes) a la de educación media superior” SEP, (2017, p. 23). En consecuencia, los datos anteriores apuntan a que el 12% restante estaría ubicando la atención de estudiantes en el nivel educativo superior.

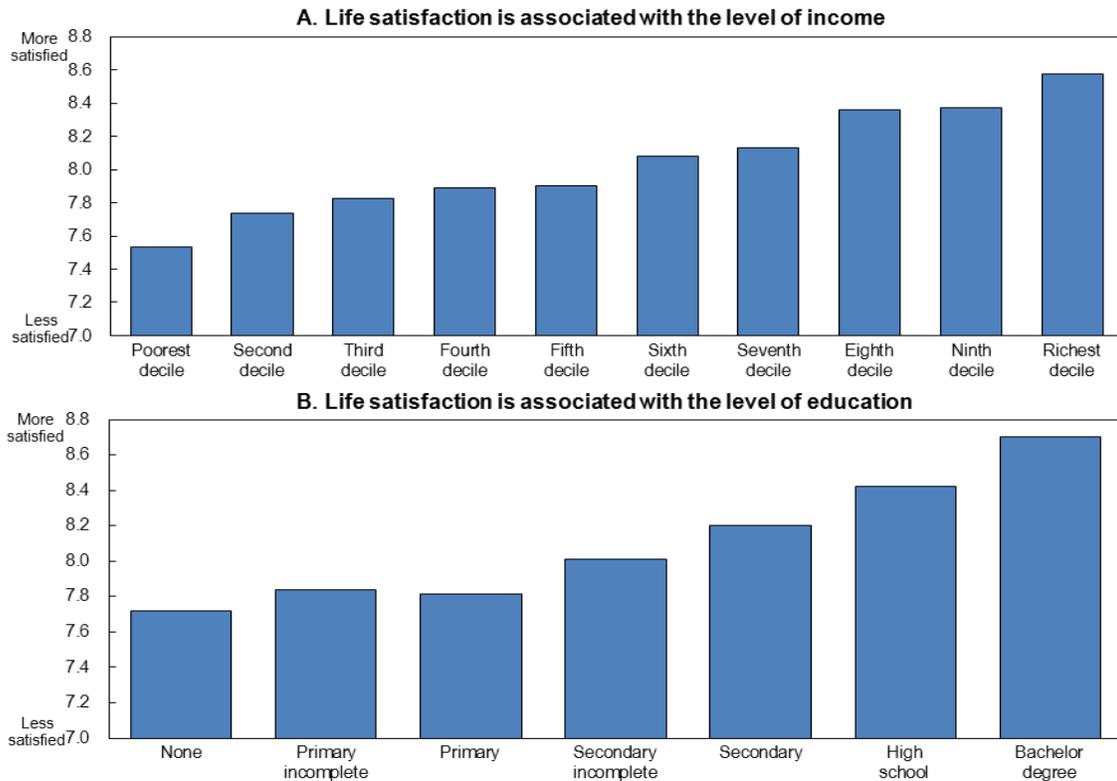
Las autoridades educativas del país sostienen que México alcanzó la cobertura universal de la educación primaria y se encuentra cerca de lograr la meta en la secundaria, pero identifica que la cobertura en el nivel educativo de media superior y superior registra niveles insuficientes y su acceso a los mismos es desigual, para ejemplificarlo cita:

“en la educación media superior, 94 de cada 100 jóvenes del decil de ingreso más alto acuden a la escuela; en cambio, sólo lo hacen 61 de cada 100 del decil más bajo. A su vez, en la educación superior, las tasas de cobertura son de 69 y 21 por cada cien en esos mismos deciles de ingreso.” (SEP, 2017, p. 79)

Las instituciones del sistema educativo del nivel terciario en México, se correlacionan con la estratificación y la movilidad social, en el sentido de que, como menciona Martínez (2013, citado en Núñez Bueno 2017, p. 25) se trata de un país desigual con “un sistema educativo a nivel superior que puede estar sirviendo de mecanismo de reproducción de clases sociales”, porque de acuerdo con la información de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México se ubica como la nación con más desigualdad de ingresos, sobresale: “el 10% de la población más rica en México, tiene ingresos promedio 30 veces mayores que los del sector más pobre” (OCDE, 2015). Estos datos argumentan que las clases sociales altas son las principales beneficiarias de la educación terciaria en el país, tanto en universidades públicas como privadas y porque, aunque se sabe que las IES son fundamentales en un país para fortalecer y configurar la sociedad, están ligadas a las dinámicas de estratificación social (Núñez Bueno, 2017).

Siguiendo a la OCDE, las grandes desigualdades entre el ingreso mencionado en el párrafo anterior se traducen en diferencias en el nivel de satisfacción de vida de los distintos grupos socio económicos de la población del país y afirman que “en México, la percepción de la satisfacción de vida se relaciona con los niveles de ingreso y de educación” (OCDE, 2015, p.8). En la siguiente tabla reportada por INEGI (2015) se ejemplifica esta relación.

Figura 6. La desigualdad afecta la satisfacción ante la vida.



Fuente: INEGI, Módulo de Bienestar Autorreportado (BIARE), 2015.

El nivel de satisfacción ante la vida va de 0 (Ninguna satisfacción) a 10 (Totalmente satisfecho).

En consecuencia y a pesar de los avances que ha realizado el gobierno durante el último sexenio, “México obtiene calificaciones negativas en indicadores esenciales para una vida mejor, lo cual suele poner obstáculos que dificultan el crecimiento y el bienestar” (OCDE, 2015, p.42). Por lo tanto, el acceso a educación de calidad en el país, de acuerdo con los datos, si está asociado al estatus socioeconómico de la familia.

4.2.1 Políticas públicas sobre inclusión en México

Este apartado abre con información de la dependencia oficial que atiende a nivel nacional la política pública educativa de México. La más reciente información de la SEP (2017) publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) acerca del Modelo Educativo de México, afirma que la inclusión y la equidad deben ser principios básicos y generales que conduzcan al funcionamiento del sistema educativo, deben proponerse eliminar las

barreras para el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su origen, género, condición socioeconómica o discapacidad.

Es en este sentido que la estrategia denominada “Equidad e Inclusión” destaca antes que otra idea, la importancia de reconocer lo diverso y trabajar en la línea de quitar cualquier obstáculo que limite el acceso a todas las personas a recibir los beneficios que proporciona la educación (SEP, 2017). Este reciente documento, forma parte de la política gubernamental, del proyecto nacional que el país impulsa a través de sus autoridades educativas acerca de una mejora futura en la educación inclusiva de México.

Una afirmación en relación con el abordaje de la desigualdad educativa y la exclusión es que no basta con definir políticas en el sector educativo, sino que deben diseñarse políticas intersectoriales, es decir, que se coloquen en las áreas de política social o económica que deben atender las causas que generan la desigualdad y estrategias que transformen las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias (Eroles e Hirmas, 2009, p. 81-103) Incluso, los últimos documentos de la política educativa en México consideran que deben articularse y diseñarse políticas de “otros sectores relativas a la ampliación de capacidades (servicios de salud, nutrición, capacitación), la generación de oportunidades de ingreso (acceso al crédito, generación de empleo), la formación de activos patrimoniales (vivienda, ahorro, derechos de propiedad), y la provisión de protección social (previsión social y protección contra riesgos individuales y colectivos), que en conjunto contribuyen a erosionar la red de privaciones que atrapa a los segmentos sociales en desventaja” (Székely, 2002, p. 1-19), en Modelo Educativo Equidad e Inclusión, SEP, 2017, p. 61).

Otro referente en torno a las políticas públicas e inclusión es Reimers (2002, citado en SEP, 2017, p. 57) pues afirma que las políticas públicas tanto en América Latina como en México, han enfrentado el reto de las desigualdades educativas en la región y en su trayecto, han atravesado en las últimas seis o siete décadas por tres etapas:

1. La fase de la expansión de las oportunidades educativas abarca entre 1950 y 1980 y su énfasis fue ampliar las oportunidades educativas, especialmente la educación

primaria y posteriormente la secundaria, durante este lapso de tiempo el gasto público en educación se incrementó.

2. Políticas compensatorias, en la década de los 80s, con la crisis de la deuda como escenario, existió un detrimento en el funcionamiento de los sistemas educativos, en gran medida debido a que disminuyó el gasto público asignado a la educación. Cuando se inicia la recuperación de esta etapa, en la década de los noventas, se aplican diferentes políticas y programas dirigidos a sectores vulnerables como fueron: la rehabilitación de escuelas, la formación docente o proporcionar materiales educativos y remover algunas barreras para el acceso a la oferta educativa.
3. Acción Afirmativa y discriminación positiva, se caracteriza por canalizar más recursos a colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión y señalan como sello distintivo que se elevará el “gasto educativo per cápita y ofrecer una educación de calidad a los hijos de los más pobres, como la de discriminar positivamente a las escuelas de peor rendimiento” (*Ibid.*, p. 58).

A la par de las categorías que se enunciaron arriba en torno a las políticas educativas, existen tres etapas también, que los países atraviesan cuando enfrentan las desigualdades educativas y expresan un cambio de paradigma que va de excluir a grupos de población en la oferta escolar y asignarles programas específicos o “especiales” para su atención, hacia la inclusión de todos los estudiantes en un centro escolar, sin diferenciarlos o “normalizarlos”. Las etapas citadas por Tomasevski (2002, p. 9, citado en SEP, 2017) son:

- a. Segregación, etapa en que se ofrece acceso a la educación a colectivos excluidos como fue el caso de poblaciones migrantes, indígenas o minorías, entre ellas alumnos con discapacidad, pero se situaban en escuelas o programas especiales.
- b. Integración, de cara a enfrentar la segregación, se ofrece a los alumnos que se integren a los centros escolares, pero ajustados a las normas de ellos, es la etapa en que los alumnos se adaptan a las escuelas y no las escuelas se transforman para sus alumnos.

- c. Inclusión, en las características de esta etapa, se garantiza el derecho a la educación de todos y todas, sin condiciones, se atiende a la diversidad y se adapta la enseñanza a las necesidades educativas de los alumnos.

Las mencionadas etapas, como afirma Blanco (2006, p. 1-15) implican “transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas regulares para atender la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son el resultado de su origen social, y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones”.

Es común la brecha entre lo que plantea una política y lo que sucede en la práctica, por lo que, aunque las políticas estén inyectadas de buenos deseos e intenciones; de planeación o estructura, la realidad no permite que necesariamente se empate la teoría, con la práctica (Cruz, 2017; Del Río, 2015).

En torno a las políticas públicas en la Educación Superior en México destacan dos temas: la igualdad de oportunidades y la equidad (Pérez-Castro, 2015, p. 2). Además, la política pública educativa en México atraviesa un momento coyuntural por la Reforma Educativa que el gobierno ha emprendido este año.

Existe un documento denominado “Políticas inclusivas en la educación superior de la Ciudad de México” que resulta pertinente en este apartado sobre políticas públicas porque describe a juicio de Del Río (2015, p. 17-19) los principales hitos “que marcan el rumbo hacia la igualdad de oportunidades educativas en nuestro país, más allá del derecho y de convenciones internacionales y nacionales reseñadas en el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012 y por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México”. Se resumen a continuación:

- a. La Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), propuesta para reordenar y articular las diversas modalidades que fueron creadas a lo largo de cuatro décadas y así establecer un Sistema Nacional de Bachillerato
- b. La modalidad de la educación a distancia, que ha empezado a ser considerada seriamente como una opción que puede ampliar las oportunidades educativas de

- las y los jóvenes rechazados, que viven en reclusión o con discapacidad (de entre 22000 y 25000 estudiantes aproximadamente).
- c. Las medidas con carácter inclusivo implementadas por la Secretaría de Educación Pública en 2008: el Programa Nacional de Becas de Excelencia Académica en Educación Media Superior (PNBEAEMS)
 - d. Finalmente, los lineamientos y normativas que se requieren para una educación superior inclusiva, concentrados en el Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior, presentado y difundido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (ANUIES, 2002).

Las políticas públicas sobre inclusión en México dan cuenta de trayectos gubernamentales recorridos para brindar atención educativa a personas con alguna discapacidad en el país.

4.2.2 Programas de educación inclusiva en universidades mexicanas

México es identificado como agente activo en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2006, dicha convención, fue promovida por la ONU y ratificada en 2008 en el contexto de la Segunda Reunión Binacional México-España sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades; en este evento, se firmó la denominada Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las universidades mexicanas; las instituciones que signaron esta Declaración fueron: la Universidad de Guanajuato (UG), Universidad Autónoma de Chiapas (UAC), la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), Universidad de Sonora (US); Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y la anfitriona, Universidad Autónoma de Yucatán (UAY). Estas instituciones del país estuvieron de acuerdo en que era necesario promover y proteger los derechos de las personas con discapacidad en las universidades; legitimar la igualdad de oportunidades e

impedir formas de exclusión en los espacios universitarios para este colectivo de estudiantes.

A pesar del esfuerzo que representó lo expuesto, Cruz y Casillas (2017, p.42) sostienen en su estudio, que, de un total de 53 universidades mexicanas indagadas en su investigación, localizaron que únicamente en doce de ellas se identificaron actividades, políticas, programas o convenios que consideran la atención a este colectivo, sin que por ello se pueda asegurar que la universidad sea inclusiva o cuente con accesibilidad física. Las instituciones de educación superior públicas, que ofrecen programas para la inclusión de alumnos con discapacidad se condensan en la Tabla 3.

Tabla 3. Universidades públicas en México que ofrecen programas para la inclusión de alumnos con discapacidad.

Estado	Universidad
Campeche	Colegio de la Frontera Sur, 2015
Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua, 2015
Ciudad de México	Universidad Nacional Autónoma de México, 2014 Universidad Autónoma Metropolitana, 2014
Durango	Universidad Juárez del Estado de Durango, 2015
Guanajuato	Universidad de Guanajuato, 2015
Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2015
Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León, 2015
San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2015
Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2015
Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2015
Veracruz	Universidad Veracruzana, 2014

Fuente: Cruz y Casillas (2017)

Al comparar las universidades que signaron la citada Declaración de Yucatán y las universidades que localizan Cruz y Casillas (2017) en su investigación, resalta lo siguiente: sólo cuatro instituciones confirman que ofrecen acciones de atención a las PCD. Son la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la Universidad de Guanajuato y la máxima casa de estudios en la capital del país, Universidad Autónoma de México.

4.2.2.1 Universidades públicas

Aunque se han mencionado universidades públicas, se recupera nuevamente en este epígrafe, la información de la investigación de Cruz y Casillas (2017, p.43) porque es la fuente más actualizada que recoge datos sobre el tema; ellos distinguen que existen IES donde por política institucional, se ha creado un programa específico en atención a los alumnos con discapacidad, con objetivos precisos dirigidos a la inclusión de este grupo, ejemplo de ello son la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) y la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

Otros datos son que en la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), el programa identificado, está orientado sólo en un tipo de discapacidad, la auditiva, sin tomar en cuenta los demás tipos de discapacidad. En la Universidad de Guanajuato (UGTO) y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) sólo se localiza trabajo en la accesibilidad al sitio web.

El Ecosur, por su parte, ha incorporado un proceso, no específico para la atención de estudiantes con discapacidad, sino para vigilar que no sean objeto de discriminación y se respeten sus derechos, no para ser atendidos.

También, se reconoció que en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), el programa de atención a alumnos con discapacidad es por facultad (sólo algunas son inclusivas); en el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) su objetivo es el diseño de apoyos a las personas con discapacidad, pero no necesariamente para incluir alumnos. (Ibíd., p.43)

Otra categoría que reportan Cruz y Casillas (2017, p.46) en su recorrido por las instituciones públicas de educación terciaria, es acerca de las que tienen un programa específico para el apoyo de alumnos con discapacidad, citan:

- La UNAM, en 2013, se publicó en la Gaceta UNAM el Acuerdo para la Creación de la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAPDI).

- La UATX creó la Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad (UNADIS) (julio de 2012).
- En la UANL se implementó el Programa para la Inclusión de Alumnos con Discapacidad (no se muestra fecha de creación).
- En la UASLP, se creó el Centro de Investigación, Orientación y apoyo a la Inclusión con el objetivo de ofrecer a los alumnos universitarios los servicios de orientación, de información y de apoyo que faciliten su integración a la vida cotidiana para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes en igualdad de oportunidades y de equidad (no se muestra fecha de creación)
- La UV, donde existe el Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad, presentado en el 2009.

Además de las IES estatales descritas, se localizó en la tesis “Discapacidad y Educación Superior en México: análisis sobre factores contextuales y personales desde la perspectiva del estudiante” elaborada por Sardá (2012), otras instituciones reportadas con el foco de atención a PCD, se enumeran las siguientes:

- La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) conformó una línea de investigación en salud y discapacidad, Sardá (2012, p. 123) registra que la Unidad Azcapotzalco de la UAM en la Licenciatura en Diseño Industrial dentro de la Línea de Investigación de Salud y Discapacidad, se han abocado al diseño de ayudas técnicas a través de un área de investigación materializada en los múltiples proyectos desarrollados tanto por el Servicio Social como por la materia de Diseño de esa licenciatura.
- El modelo educativo del Programa de Educación Superior Abierta y a Distancia, (ESAD), dependiente de la SEP manifiesta una orientación Inclusiva porque se diseñó para atender a estudiantes con discapacidad motriz, auditiva y visual. Para esta población se abrieron con condiciones de accesibilidad, los Centros de Acceso y Apoyo Universitario (CAAU), a ellos pueden asistir los estudiantes para asesorías presenciales o bien estudiar y dar seguimiento a sus actividades académicas. Se han

instalado 139 centros, identificados como espacios de encuentro, anidados en instituciones públicas de educación superior del sistema tecnológico en todo el territorio nacional. Además de las adecuaciones de accesibilidad arquitectónica en los CAAU para el alumnado con discapacidad, también se cuenta con equipo de cómputo con dispositivos de apoyo (lectores de pantalla, aplicaciones de accesibilidad, impresora braille, entre otros) entre los 33,666 alumnos aspirantes registrados hay 491 con discapacidad (CAAU, 2010 en Sardá 2012, p. 124).

- La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) inició en 2006 el programa Letras Habladas para uso de universitarios con discapacidad visual. El objetivo de este programa es “Contribuir en el desarrollo intelectual y educativo de las personas con discapacidad visual integradas en el sistema educativo superior a través de la digitalización, conversión a audio en formato MP3 e impresiones en Braille de textos y libros académicos.” En este contexto es que desde el laboratorio producen audiolibros, impresiones en sistema Braille, cuentan con lectores de pantalla y con el equipo para escaneo y reconocimiento óptico de caracteres, así como la transcripción de archivos a sonido. Este proyecto surgió por iniciativa de un grupo de estudiantes con discapacidad visual que conforman la Asociación Punto Seis procedentes de distintas licenciaturas de la UACM. (Noticia 18 noviembre 2017)

La máxima casa de estudios, la Universidad Nacional Autónoma de México, se distingue además de ser la más grande del país, por sus avances en diferentes campos de la docencia e investigación; pero también, por los esfuerzos que desde varias instancias se han realizado para la atención de las PCD, se enumeran entre ellos, el Comité de Atención para Personas con Discapacidad en la UNAM (CAD-UNAM), constituido por profesionales y estudiantes con y sin discapacidad que en trabajo colaborativo con organizaciones de la sociedad civil, luchan para la inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad, desde la perspectiva de derechos. Nace en el 2004 como iniciativa de un grupo de estudiantes del Colegio de Pedagogía a cargo de la Dra. Alicia Angélica López Campos. Hoy en día, se constituye con integrantes de la comunidad universitaria de otras dependencias como la Facultad de Filosofía y Letras, la de Ciencias Políticas y Sociales, la

Facultad de Arquitectura, la Escuela Nacional de Trabajo Social, la Dirección General de Actividades Deportivas y Recreativas (DGADYR) y la Coordinación de Difusión Cultural a través de Descarga Cultura. UNAM.

La iniciativa CAD UNAM ha crecido e incorporado a más facultades y áreas de la máxima casa de estudios del país en torno a estudiantes con discapacidad que acuden a clases y diversas actividades.

Mención especial se dedica a la Universidad Tecnológica de Santa Catarina, ubicada en el estado de Nuevo León (UTSC), esta institución tiene una añeja tradición en la atención de PCD, desde el año 1998, han trabajado en procesos de educación inclusiva hasta ser identificadas como una de las primeras instituciones capaces de ofrecer un Modelo de Inclusión Educativa y Laboral para Personas con Discapacidad en América. En la actualidad, el camino que han recorrido se resume en las siguientes acciones:

- a) Implementación de un programa de capacitación que brinda a las instituciones educativas interesadas, los elementos básicos para implementar el Modelo de Educación Superior Incluyente para Personas con Discapacidad. Las modalidades de esta capacitación son semipresencial o en línea y se ofrece en dos niveles: Como curso, con duración de 40 horas, diseñado para apoyar la apertura de un programa de educación superior o media superior incluyente y como diplomado, con duración de 100 horas, su objetivo es promover la implementación de un programa de educación superior o media superior incluyente.
- b) Cuenta con un grupo de intérpretes de lengua de señas mexicana, dedicados a la labor de intérpretes educativos. Ofrecen cursos básicos, nivel usuario, de lengua de señas mexicana. El propósito de estos cursos es difundir y promover el uso de este medio de comunicación.
- c) Ofrecen curso de lector de pantalla, está dirigido a personas con baja visión o ceguera total, así como también a docentes que requieren prepararse en estas aplicaciones informáticas. El lector de pantalla (*screen reader*), es un software que posibilita la lectura del contenido escrito que aparece en la pantalla de la

computadora a través de un sintetizador de voz. Esto permite que las personas con discapacidad visual tengan acceso al uso de la computadora e Internet.

- d) La UTSC ha llevado a la práctica la inclusión de PCD porque los grupos de la universidad están constituidos por alumnos con y sin discapacidad, se realizan los ajustes razonables requeridos según las características o necesidades de los alumnos.
- e) Uno de los logros de esta IES es que ha capacitado casi al 100% de su plantilla laboral con estrategias de atención integral y herramientas para la interacción diaria e inclusión de los estudiantes con discapacidad.
- f) Las áreas de formación docente incluyen las siguientes líneas: Conocer a los estudiantes con discapacidad; las principales funciones docentes dentro del aula para la inclusión educativa; los ajustes razonables según la discapacidad; conocimiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje y también estrategias de manejo de conducta.
- g) A través de conferencias, talleres y dinámicas, se concientiza a la comunidad universitaria para el respeto de los derechos de las personas con discapacidad. El objetivo es sensibilizar a la comunidad estudiantil para hacerla más incluyente y sensible respecto al tema de discapacidad y evitar que se presenten casos de discriminación.
- h) La UTSC ha incrementado la matrícula de jóvenes con discapacidad y en su reporte de 2017, los datos que arrojan son la atención de 600 alumnos, con los siguientes tipos de discapacidad

Tabla 4. Distribución de la matrícula por discapacidad y títulos

Discapacidad	TSU	Ingeniería
Auditiva	221	73
Visual	73	11
Motriz	133	23
Lenguaje	2	1
Intelectual	36	4
Psicosocial	21	2
Totales	486	114

Fuente: Elaboración propia sobre los datos de la UTSC.

Otro dato relevante es la capacitación que les solicitan sobre su modelo educativo inclusivo. Se reporta que la UTSC, a lo largo del 2015, proporcionaron capacitación a 639 personas que laboran en 40 instituciones públicas de educación superior en la República Mexicana y en el año, 2017, se impartieron cursos de capacitación para personal de los planteles públicos de nivel medio superior del estado de Nuevo León, la cifra alcanzada fue de al menos 350 funcionarios.

La UTSC es un referente nacional en la atención de alumnos con discapacidad, han recibido numerosos premios nacionales y algunos internacionales que reconocen sus acciones como modelo de universidad incluyente. Toda la información presentada se localiza en el sitio de UTSC (<http://www.utsc.edu.mx/educacionIncluyente/pdf/comovamos.pdf>).

Existen universidades en México que llevan recorrido en actividades inclusivas para atender a PCD, como otras acciones, falta alineación en numerosos procesos, por eso, se cierra este apartado con una cita de Ibáñez y Salceda (2014, p. 3) “... la formación inclusiva no puede (no debe) ser un proceso ajeno o alejado de los contextos de la Educación Superior, sino más bien impulsado o liderado por las universidades, como entornos especialmente propicios para la formación de una ciudadanía activa, crítica y reflexiva que luche por la equidad y contra la exclusión”.

4.2.2.2 Universidades privadas

Frente a las propuestas de atención a estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior privadas en México, se localizan varias, una que atiende a personas con discapacidad motora, auditiva y visual y ocho experiencias universitarias enfocadas a la formación educativa y socio laboral de jóvenes con discapacidad intelectual.

Universidad La Salle

La Universidad La Salle campus ciudad de México (ULSA) además de tener integrados en sus aulas universitarias a algunos alumnos con discapacidad cuenta con el Programa Universidad Incluyente inserta en la Coordinación de Desarrollo Social y Comunitario. En el año 2004 se recibe financiamiento por parte de la Unión Europea y la

Fundación ONCE para América latina (FOAL), para abrir un Centro de Recursos RED SOCIAL para capacitar en el manejo de las tecnologías de la información a personas con discapacidad visual y vinculado con ello, entre las actividades de Extensión Universitaria y Servicio Social se instala un Centro Poeta y brinda servicio en las instalaciones del Centro de Desarrollo Comunitario Santa Lucía para capacitar en el manejo de las tecnologías a personas con discapacidad visual, auditiva y motriz (Sarda, 2012, p. 124-125).

4.2.2.2.1. Universidades privadas que atienden a estudiantes con discapacidad intelectual en México

Además de las experiencias universitarias descritas anteriormente, se identificó en el contexto de IES privadas, la atención a un colectivo de PCD caracterizado por presentar discapacidad intelectual, argumento por el que se presenta el siguiente apartado que recupera los planteamientos de sus programas y da cuenta de las variadas IES que brindan acciones incluyentes en espacios universitarios y desde una mirada que reconoce a los jóvenes con DI que no estudian una licenciatura, pero que recuperan el espacio escolar universitario como una cuestión de equidad y derechos para prepararse hacia contextos laborales y desarrollar competencias de vida independiente.

Universidad Intercontinental (UIC)

En esta universidad privada se localiza el proyecto denominado “Construyendo puentes” El proyecto consiste en integrar a jóvenes con discapacidad intelectual a la vida laboral y comunitaria, mediante el desarrollo de habilidades que les ayuden a desempeñarse en el ámbito personal y social de manera eficiente. Sus edades oscilan entre los 20 y 24 años. Toman clases con sus compañeros del campus Sur de la Universidad Intercontinental (UIC) —que, en conjunto con el Centro de Adiestramiento Personal y Social A.C. (CAPYS), implementó el programa en esta institución— en las carreras de Nutrición, Psicología, Pedagogía, Turismo y Mercadotecnia, a las cuales les fueron realizadas adecuaciones en sus planes de estudios de acuerdo con las necesidades de ellos (Dámaso, 2015).

Universidad de Monterrey (UDEM)

El proyecto para atender al colectivo de estudiantes con discapacidad intelectual se denominó, “Programa de Integración Social y Educativa” (PISYE). Este programa se inició en 1994 y surge en respuesta a la solicitud de padres de familia de un grupo de catorce jóvenes con discapacidad intelectual que buscaban algún apoyo académico para sus hijos y así se empezaron a plantear diferentes diseños curriculares que a lo largo de los años se han ido mejorando con adecuaciones y adaptaciones basadas en las necesidades de los alumnos (Sardá, 2012, p. 133).

El Programa tiene como objetivo desarrollar las habilidades y aptitudes de los jóvenes con discapacidad intelectual para lograr una vida más independiente y productiva, interrelacionada con la vida universitaria y con el resto de la sociedad, dentro de un ambiente digno y de respeto. Los alumnos asisten durante ocho semestres, con una carga de seis horas diarias. Se incorporan en la Universidad en todas las instalaciones y áreas como cualquier universitario, su edad oscila entre 15 y 30 años. El plan curricular está basado en tres aspectos: a) desarrollo de habilidades, b) desarrollo formativo y c) desarrollo académico (*Ibid.*, p. 134).

Universidad Anáhuac Norte (UA)

La Universidad Anáhuac, institución privada de educación superior, en contexto de su misión, y en congruencia con los principios de respeto a la dignidad inherente de todas las personas, así como el respeto por la diferencia, la participación e inclusión plenas y la igualdad de oportunidades expresados en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, inicia en agosto del 2010 a través de la Facultad de Educación, el Programa Universidad Incluyente. Éste nace de la convicción de que la educación es un derecho de todos, y tiene como objetivo “construir una comunidad universitaria incluyente, brindando igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad”.

El Programa Universidad Incluyente orienta su labor de inclusión a través de tres acciones:

1. Diplomado en Desarrollo de Habilidades Sociales y Vocacionales. Busca lograr la plena inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en el contexto universitario, con el fin de mejorar su calidad de vida a través de una experiencia universitaria integral, que promueva el desarrollo de habilidades personales, sociales y vocacionales, y que brinde una oportunidad de ejercer la autodeterminación como preparación para la vida laboral. Los jóvenes forman parte de la vida universitaria durante dos semestres, y al finalizar este tiempo se les da la opción de tomar cursos de extensión durante un tercer semestre.
2. Atención a la Discapacidad. El Área de Atención a la Discapacidad busca generar apoyos para la inclusión de personas con discapacidad en la universidad. Esto incluye sensibilizar a toda la comunidad universitaria (personal docente, administrativo, de servicio, seguridad, etc.) hacia la discapacidad, con el fin de dar información actualizada y pertinente, siempre manteniendo una visión positiva de la discapacidad, haciendo énfasis en los apoyos y utilizando un lenguaje incluyente.

Asimismo, se da una capacitación continua a profesores y coordinadores sobre estrategias y apoyos para eliminar barreras y potenciar el aprendizaje de alumnos con discapacidad intelectual, física o sensorial, dentro del aula universitaria.

Formación a profesionistas en inclusión de personas con discapacidad. A través de la Maestría en Inclusión de Personas con Discapacidad, la Especialidad en el Diseño de Prácticas Incluyentes para Personas con Discapacidad y el Diplomado en Inclusión Escolar, Laboral y Vida Independiente de las Personas con Discapacidad, la Universidad Anáhuac responde a las necesidades de una preparación y formación profesional para promover derechos, desarrollar prácticas incluyentes y hacer uso de la investigación para generar cambios positivos en el ámbito de la discapacidad en México, con una visión profundamente humana y social (Movimiento Congruencia, 2015).

Universidad del Valle de México (UVM)

La experiencia de esta universidad se realiza específicamente en el Plantel Querétaro y su objetivo “es insertar a los jóvenes con discapacidad intelectual a la vida universitaria

sin necesidad de que cursen una licenciatura”, El programa se denomina Contigo en la UVM, nace en el año 2013 y los alumnos se han integrado a la comunidad a través de su participación en algunas actividades académicas, recreativas, culturales y deportivas. Por medio de prácticas profesionales, los jóvenes se han desarrollado en el ámbito laboral al realizar tareas en las áreas administrativas, centro de comunicación, cafetería y admisiones.

El programa Contigo en la UVM es una alianza entre la UVM y el Centro de Apoyo y Calidad de Vida CALI A.C. Se integra a los estudiantes en las carreras de gastronomía, diseño de modas, fisioterapia y comunicación. Otro de sus objetivos es impulsar a los jóvenes para que se conviertan en autogestores, es decir, que aprendan a decir con sus palabras, aspiraciones, ideales, planes y realizan conferencias en escuelas públicas y privadas de manera sistemática, comparten experiencias de vida, hablan sobre sus derechos y defienden los derechos de las personas en esta condición.

Su propuesta considera la permanencia de cuatro años en la Universidad y al concluirlos, los jóvenes del programa, reciben un reconocimiento de habilidades, conocimientos y aptitudes desarrolladas. UVM (2015)

Universidad Marista de Mérida

En marzo del 2010, abre su oferta a la atención de jóvenes con discapacidad intelectual el programa denominado Construyendo Puentes, en la Universidad marista de la ciudad de Mérida en el estado de Yucatán. Es fruto de un convenio de colaboración entre la empresa CAPYS (Centro de Adiestramiento Personal y Social, A.C.) y la universidad marista.

Su objetivo es “brindar oportunidades de formación integral a estudiantes con discapacidad intelectual bajo los principios de derecho a la educación, participación, equidad, justicia, autodeterminación y eliminación de barreras, de forma tal que puedan desarrollar sus capacidades para una vida adulta productiva y comunitaria”. UMM (2018)

Las áreas de formación que ofrecen en su programa son

- a) Formación para el empleo
- b) Desarrollo personal

- c) Participación ciudadana
- d) Voz política y social
- e) Formación académica y comunitaria.

Tecnológico de Monterrey (TEC) plantel Santa Fe

Desde el año 2014, esta institución de educación superior inicia en colaboración con CAPYS A.C. el programa “Construyendo Puentes”, una alternativa para jóvenes con discapacidad intelectual que privilegia la autonomía, la autodeterminación y la preparación para la vida independiente de este colectivo.

Universidad Westhill

El programa de atención a jóvenes con discapacidad intelectual inició en 14 de Abril del 2016, se denominó Programa de Inclusión Universitaria y Transición a la vida adulta, este programa se ofrece en modalidad de diplomado, está enfocado a personas con discapacidad intelectual o retos significativos en sus proceso de aprendizaje; la misión de la propuesta se enmarca en “Brindar igualdad de oportunidades educativas, sociales y laborales a todas las personas, formando individuos que a pesar de los retos específicos que presentan, cuenten con calidad de vida, sean funcionales, autónomas e independientes” (Universidad Westhill, 2016). El diplomado de Inclusión Universitaria, se integra con:

- Tronco común: evaluación de perfil y desarrollo de habilidades académicas con inclusión a actividades culturales y deportivas.
- Materias Inclusivas en clases universitarias.
- Actividades culturales y deportivas inclusivas.
- Materias específicas para el desarrollo de habilidades de vida personal, en el hogar, en la comunidad y en la vida laboral.
- Prácticas vocacionales dentro y/o fuera de la universidad.
- Planeación Centrada en la Persona y Planes individualizados de trabajo para la inclusión Universitaria (Universidad Westhill, 2016).

Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (IBERO)

En esta institución se localiza un antecedente en la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual, éste se reporta en la tesis de Sardá (2012, p. 125), y fue llamado “Construyendo Puentes”. Nació en agosto de 2006 como resultado de un convenio de colaboración entre la UIA (Universidad Iberoamericana campus Santa Fe del Distrito Federal) y CAPYS (Centro de Adiestramiento Personal y Social, A.C.). Este programa dependió del Departamento de Educación de la Universidad. Uno de los objetivos fue la formación integral de jóvenes con discapacidad intelectual para la vida adulta independiente. Recibieron formación de tipo académica, laboral, sociopersonal, manejo en la comunidad y vida diaria; en su conjunto conformaron competencias conceptuales sociales y prácticas para la vida en la comunidad, la independencia y el fortalecimiento de la autodeterminación. El programa dejó de funcionar en el año 2014 por terminación del convenio entre ambas instituciones, en el capítulo posterior se reseña el nuevo proyecto que tiene la IBERO para jóvenes con discapacidad intelectual.

5 Atención a la diversidad, inclusión y discapacidad en la IBERO

La pretensión de este apartado es compartir el ambiente en que se desarrolló este trabajo de investigación, aportar elementos que sitúen al lector en la historia de la institución, en la estructura y oferta académica; en valores y postulados de la pedagogía jesuita que enmarcan la acción educativa de esta Universidad; compartir la importancia del profesor en el contexto universitario, la atención a la diversidad de alumnos que estudian aquí; incluidos los estudiantes con discapacidad intelectual. Se trata de presentar el contexto que sitúa algunos indicadores de inclusión en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Se ha construido esta información a partir de los textos institucionales marco, es decir, los documentos que proporcionan el contexto teórico, organizacional, normativas y postulados construidos bajo la mirada de la filosofía jesuita que fundamenta su quehacer educativo en universidades. Dicha información se localiza en la página web de la IBERO y

para fines de lectura, se menciona el apartado al que corresponden, pero la cita está localizada en el mismo enlace electrónico institucional referenciado en la bibliografía.

5.1 La Universidad Iberoamericana Ciudad de México

La Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (IBERO) es una universidad privada en donde se imparten estudios de nivel educativo superior y posgrado. El mayor número de estudiantes se ubica en el nivel licenciatura. La Universidad Iberoamericana se fundó el 7 de marzo del año 1943 con el nombre de Centro Cultural Universitario (CCU), se localizó en Av. Hidalgo # 120 (IBERO, *Síntesis Histórica*, s/f), inició con una Escuela de Filosofía y Letras y contaba con reconocimiento de la Universidad Autónoma de México (UNAM), por las facilidades que otorgó el Dr. Rodolfo Brito Foucher quien fuera rector de la máxima casa de estudios en aquel tiempo. En 1950 se creó la carrera de Psicología, que para esa época era “*la segunda en el país después de la UNAM y primera en una universidad privada*” (IBERO, *Síntesis Histórica*, s/f).

En el año de 1953, diez años después de su apertura, el Centro Cultural Universitario, se constituye como Universidad Iberoamericana A.C. En estas instalaciones, se fundan las carreras de “Relaciones Industriales pionera en una universidad de América Latina e Historia del Arte” (IBERO, *Síntesis Histórica*, s/f). Ese mismo año se da a conocer el escudo de la institución, “representado por dos lobos rampantes a ambos lados de un caldero sostenidos por unos llares, tal como se les representaba en el escudo de armas de la familia Loyola, de la cual proviene San Ignacio, fundador de la Compañía de Jesús, orden religiosa a la cual está confiada nuestra institución”, al igual que su lema: “*Veritas Liberabit Vos: La verdad nos hará libres*” (*ibíd.*).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) otorgó en 1973 el acuerdo por el que reconocía la validez oficial de los estudios que impartía la IBERO. En la búsqueda permanente por mejorar sus espacios de formación, en el año 1982 inició el proyecto para realizar la construcción de un “nuevo campus en Santa Fe, este proyecto estuvo a cargo de los arquitectos Francisco Serrano Cacho y Rafael Mijares; y como arquitecto asesor Pedro Ramírez Vázquez” (*ibíd.*) Se concluyó su construcción en 1988, año de inauguración del actual campus.

Esta obra arquitectónica no sólo apareció en torno a nuevas edificaciones en la zona poniente de la ciudad de México, sino que trascendió a nivel internacional, porque en 1989 obtuvo “El Premio Especial del Consejo Regional de Plovdiv, y la Medalla de Plata en la Quinta Bienal Mundial de Arquitectura, en Sofía, Bulgaria” (IBERO, *Ibid.*, s/f).

En el año 2010, la IBERO amplió su oferta educativa hacia nivel medio superior, con la apertura del bachillerato que en enero de 2017 abrió las puertas de su nuevo plantel, con una extensión de 215 mil metros cuadrados, ubicado en Camino a Salazar, en Lerma, Estado de México, a 20 minutos de la Ibero, Santa Fe.

Actualmente la numeralia IBERO con datos del periodo primavera 2018, ofrece 36 licenciaturas, 44 posgrados: 28 maestrías, 11 doctorados, 5 especialidades y 155 diplomados y cursos, además de 6 carreras de Técnico Superior Universitario (TSU). La población estudiantil en este periodo fue aproximada a los 12 000 alumnos. (IBERO: *Bienvenido a la Ibero s/f*)

La IBERO como parte de su estatuto orgánico y desde la Vicerrectoría Académica cuenta con una organización de institutos o departamentos, la denominación que reciben éstos es, unidades académicas.

Las unidades académicas o departamentos de la IBERO, son responsables de los programas de docencia, investigación y difusión universitaria y en la actualidad son 17 departamentos académicos distribuidos entre la División de Ciencia, Arte y Tecnología; la División de Estudios Sociales y la División de Humanidades y Comunicación. A ésta última están adscritos dos institutos de investigación. IBERO (*Estructura y Normatividad, s/f*)

Es importante la organización de las divisiones citada, porque en el posterior análisis de datos de la investigación, se usan estas tres divisiones de la estructura académica de la IBERO para la comparación de información en el análisis de los resultados de la investigación de esta tesis doctoral.

Figura 7. Unidades académicas agrupadas en Divisiones



5.2 Modelo Educativo Jesuita

La IBERO es una institución educativa confiada a la Compañía de Jesús, de ahí que su marco educativo se denomine Modelo Educativo Jesuita. Se dedica un epígrafe a este modelo porque desde el enunciado de misión y valores que orientan su quehacer, la idea de atención a la diversidad, la inclusión y otros conceptos, se relacionan con argumentos de este trabajo doctoral.

El referente que orienta en estos momentos el quehacer de la IBERO es el Plan Estratégico Institucional: Rumbo al 2030, en el cual, se resume la misión, los valores que orientan el trabajo académico y de investigación, así como las líneas, dimensiones de trabajo y objetivos estratégicos hacia la próxima década. Sobre este tema, se cita la misión, los valores y se sintetizan las principales líneas de atención institucional.

Se parte de la misión institucional que a la letra expresa:

“Contribuir al logro de una sociedad más justa, solidaria, libre, incluyente, productiva y pacífica, mediante el poder transformador de la docencia, la investigación, la innovación y la vinculación, en estrecho contacto con la realidad”. IBERO (*Plan Estratégico Institucional. Rumbo 2030 s/f*)

Para Dávalos (2018, p. 7) una universidad jesuita, es una universidad histórica, porque se va transformando de acuerdo al contexto socio histórico en que se encuentre, por otro lado, considera que la calidad de una universidad jesuita se mide de acuerdo con la respuesta que ésta brinde a las necesidades históricas de cada tiempo y espacio, afirma que la universidad cuenta con “la experiencia histórica de la realidad que la rodea y experimenta frente a ella la exigencia ética de trabajar para transformarla”.

Valores del Modelo Educativo Jesuita

- Amor, en un mundo egoísta e indiferente
- Justicia, frente a tantas formas de injusticia y exclusión
- Paz, en oposición a la violencia
- Honestidad, frente a la corrupción

- Solidaridad, en oposición al individualismo y a la competencia
- Sobriedad, en oposición a una sociedad basada en el consumismo
- Contemplación y gratuidad, en oposición al pragmatismo y al utilitarismo
- Verdad, como algo propio de la realidad que pretendemos alcanzar y servir
- Libertad, que posibilita la expresión total del ser humano. IBERO (*Plan Estratégico Institucional, p. 15*)

Una certeza percibida en los documentos de la IBERO es su franca inclinación hacia el trabajo con la sociedad, su empatía con proyectos de responsabilidad social, individual, y empresarial, así como su oposición a “corrientes e ideologías que deshumanizan, marginan en la pobreza a las mayorías, fomentan el secularismo radical y alienan mediante las lógicas del mercado y del consumismo” (*Ibid.*, p. 16).

En el contexto de la visión de la IBERO, se citan los grandes temas de reflexión en la universidad y sobre los cuales se generan los objetivos de planeación estratégica: IBERO (Visión al 2030), se enumeran y destaca la relación de estos objetivos y las ideas de diversidad e inclusión que acogen.

- a) La IBERO es una Universidad incluyente, diversa y plural, en estrecha vinculación con sectores académicos, sociales y productivos, tanto locales como globales.
- b) La IBERO es una Universidad de excelencia, con pertinencia social, que genera conocimientos y forma hombres y mujeres para los demás.
- c) La IBERO es una Universidad crítica y propositiva con liderazgo humanista e intelectual, que contribuye a transformar la realidad y a construir un mundo más justo.
- d) La IBERO, como actor social, contribuye a la solución de problemas complejos con creatividad e innovación.

En los objetivos citados se identifican una serie de elementos que dan cuenta de los acercamientos a la diversidad y a procesos de inclusión que permean en el contexto de la IBERO.

5.3 Modelo Educativo

La IBERO ha definido su modelo educativo como el propio del modelo educativo jesuita, expresado de la siguiente manera: “Conjunto armónico e integrado de valores y experiencias pedagógicas cuyas características son: la utilidad, la promoción de la justicia, la formación humanista y la vivencia de la fe” (IBERO, *Modelo Educativo Jesuita* s/f).

Esta definición del Modelo Educativo es reciente. Data de 2014, y además, no se tienen indicios de documentos de esta índole previos a esta fecha, por lo que para fines de la investigación se toma dicha información porque existían una serie de elementos que, de algún modo, contribuyeron a lo largo de la historia a nutrir y a configurar lo que 70 años después constituye al ME.

En primer lugar, y como elemento más importante, está la nota insertada en el propio documento, que alude a las características de la Educación Jesuita, delineadas por: en primer término, por Diego Ledesma (1551) y en segundo término, por Peter Hans Kolvenbach en 2008. Estos datos hablan de una consistencia en las características de esta educación, que de algún modo han estado presentes o se ha tenido la intención de que estén presentes a lo largo de cinco siglos. Evidentemente, los contextos históricos de las sociedades en las que se han llevado a cabo procesos educativos con presencia Jesuita han sufrido muchos cambios y es de suponer que las características que se mencionan conservan ciertos elementos esenciales y se adaptan a lugares, momentos y circunstancias distintas.

El segundo elemento fundamental es la Misión de la propia Universidad, que ha experimentado variaciones a lo largo del tiempo, pero que en esencia se ha conservado a lo largo de los años y que en definitiva ha constituido lo fundamental del quehacer educativo de la IBERO, al tiempo que ha sido el elemento más difundido y conocido por distintos sectores de la comunidad educativa. El mismo documento del ME inicia con explicitación de la Misión de la Universidad.

“Contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica, mediante el desarrollo y la difusión del conocimiento y

la formación de profesionistas e investigadores de gran calidad humana e intelectual, competentes a nivel internacional, comprometidos en el mayor servicio a los demás, e inspirados por valores auténticamente humanos, sociales y trascendentes.”

Esta definición de la Misión, ha sufrido cambios. Se ha conservado lo referente a la contribución de una mejor sociedad. Sin embargo, las características de esta mejor sociedad no han sido siempre las mismas. Por ejemplo, en el año 2007, en la misión se hablaba de una sociedad “*libre, justa, solidaria y productiva*” (IBERO, 2007), con lo cual se observa que en la versión más reciente se han añadido las características de “*incluyente y pacífica*” (2015). En una reflexión acerca de estas dos características, es necesario puntualizar que la primera de ellas, es decir, incluyente, es justamente el elemento central de esta investigación, por lo que merece especial atención. Una posible explicación de por qué no estuvo presente de manera explícita en la Misión anteriormente, es que se consideraba que la característica de sociedad justa era lo suficientemente abarcativa como para pensar que podría haber sido contemplada en ella el ser incluyente. La otra posible respuesta es que surgió debido al impulso que ha cobrado en los últimos años el tema de la inclusión en los diversos ámbitos, y no precisamente como moda, sino como una necesidad real a atender en distintos sectores de la sociedad. Así, la IBERO asumió que su misión tendría que contemplar necesariamente y de manera explícita la contribución a la construcción de una sociedad incluyente.

El ME, además de la misión antes mencionada, contempla una serie de características, de medios y de valores explícitos. A continuación, analizaremos cada uno de estos elementos, enfocándonos a lo que puede aludir a la inclusión, tema de interés en esta investigación.

5.3.1 Características del Modelo Educativo

Las características del Modelo Educativo (ME) se concretan en la utilidad, la promoción de la justicia, la formación humanista y la vivencia de la fe. De manera más

extensa podemos mencionar de cada una de estas características IBERO (*Modelo Educativo Jesuita: Características*)

- La utilidad (que no utilitarismo) hace referencia a la formación de profesionistas que ejerzan su profesión de forma tal que contribuyan a formar una comunidad humana más respetuosa de la dignidad humana.
- La promoción de la justicia se enfoca en promover que los estudiantes aprendan a percibir, pensar, juzgar, elegir y actuar a favor de los derechos de los demás, especialmente de los más desaventajados, con lo cual, en definitiva, al hablar de actuar a favor de los más desaventajados se presenta una práctica profesional y una sociedad incluyente.
- La formación humanista, hace énfasis en formar personas que sean conscientes, competentes, compasivas y comprometidas, cuatro rasgos que pueden apuntar a la inclusión.
- La vivencia de la fe, es una característica difícil de describir, por sus implicaciones espirituales y religiosas, que serían materia más propiamente de las ciencias teológicas y que escapan a los alcances de esta investigación, por lo que solamente comentar que el documento señala esta característica como una posibilidad del ser humano de transformar la sociedad, lo cual pudiera interpretarse, en términos de inclusión, como una forma positiva, contraria al fatalismo que suele preocuparnos, de enfrentar la realidad.

5.3.2 Medios del Modelo Educativo Jesuita

En cuanto a los medios para el logro de la consolidación del ME, el documento refiere tres ámbitos claves que se concretan en: el ambiente, las estructuras y los medios formativos curriculares y no curriculares. IBERO (*Modelo Educativo Jesuita: Medios*) Los medios son especialmente importantes en el tema de esta investigación, pues pueden apuntar específicamente a la política, la cultura y las prácticas de inclusión.

- El ambiente tiene que ver con las actitudes, por lo cual la cultura de la inclusión puede o no reflejarse en él, y el documento hace énfasis en la coherencia que debe

haber entre los valores y actitudes que pretende promover y los que realmente se dan.

- En cuanto a las estructuras, el texto menciona el modelo departamental y la flexibilidad del currículo, este último factor que puede ser especialmente determinante para la auténtica inclusión.
- En cuanto a los medios curriculares, se contemplan los planes de estudio, el Área de Reflexión Universitaria y el Servicio Social. A nuestro modo de ver, es evidente que estas dos últimas —Área de Reflexión Universitaria y Servicio Social— pueden ser medios invaluable para implicar en la formación de los estudiantes un sinnúmero de elementos relacionados con la inclusión. Sin embargo, no es tan evidente esto mismo en el primer elemento, esto es, los planes de estudio, pues habría que revisarse a detalle cada uno de ellos, y con seguridad encontraríamos diferencias. Es decir, no se niega la posibilidad, simplemente se afirma que la relación de los planes de estudio con lo relativo a la inclusión no es tan evidente a simple vista. Por su parte, los medios no curriculares, tales como actividades culturales y deportivas, entre otras, son espacios en donde es posible advertir distintos elementos inclusivos, en forma muy práctica.

5.3.3 Valores del Modelo Educativo Jesuita

Por último, está el elemento relativo a los valores en los que está cimentado el modelo educativo y que son enumerados como: amor, justicia, paz, honestidad, solidaridad, sobriedad, y contemplación y gratuidad. En este punto, particularmente en lo relativo a la justicia, se hace explícita la “justicia, frente a tantas formas de injusticia y de exclusión” *Promotio Iustitiae* (2014/3, p. 14).

El ME incluye un concepto fundamental en las universidades jesuitas, la pedagogía ignaciana, propuesta por el fundador de la orden religiosa, Ignacio de Loyola, es un referente para considerarlo en las funciones sustantivas de formación de estudiantes y profesores. En consonancia con esta idea, se incluye el epígrafe del rol del profesor en la UIA.

5.3.4 Perfil del profesor de la IBERO

La misma razón de ser de la IBERO exige que tanto la docencia como la investigación y la difusión cultural, se caractericen por un afán de dar el mejor servicio en términos de calidad humana y excelencia académica. Para trabajar en esta meta pone particular empeño en la formación de un profesorado, competente y justo, al respecto, se expone a continuación algunos aspectos sobre el perfil ideal del docente que trabaja en la IBERO.

Con el marco de la Filosofía Educativa y dentro de los Medios que se utilizan, para realizar la acción universitaria, destaca la docencia. A través de la actividad docente, se alcanza el objetivo de formar profesionistas, en consecuencia, la función del profesor es facilitar y promover la actividad del alumno para que apropie los conocimientos y habilidades de la disciplina elegida.

Y se argumenta la importancia del profesorado en este apartado, tanto por la concepción sobre docencia que tiene la IBERO, como por la postura que en las instituciones de educación superior en el mundo se tiene al respecto, porque el tema de la formación del profesorado es un ámbito prioritario y quizá el más influyente en los procesos de educación inclusiva en las universidades, así como las actitudes docentes hacia la diversidad. (Álvarez-Pérez *et al.*, 2012; Cotán, 2017; Moriña-Díez *et al.*, 2010; Moriña-Díez *et al.*, 2013).

El perfil del profesor IBERO, se entiende desde dos concepciones: la primera: el docente como persona, como profesionista y como educador y en otra arista: atendiendo a las funciones que como profesor desempeña.

Como persona, profesionista y educador

Son tres las características que destacan al perfil del docente: poseer excelencia académica y profesional y se refiere a tener claros y profundos conocimientos en su disciplina, que sea capaz de utilizar una metodología de investigación con rigor científico y logre trasmitirla a sus estudiantes (Comunicación Oficial Ibero n° 71, marzo 1979); modelar una actitud interdisciplinaria y de diálogo en sus alumnos y con sus compañeros

maestros; identificar el valor de la crítica, tanto hacerla con respeto, como poseer la apertura para recibirla y ejercer su profesión activamente dentro y fuera de la Universidad, es decir, manifestar la idea de ser un hombre y profesionista de excelencia, al servicio de su entorno.

La siguiente característica es que el profesor de la IBERO está en proceso de formación personal humanista y esto se refiere a identificarse como una persona con dignidad, que sostenga relaciones interpersonales positivas y se adhiera a los valores que promueve la Universidad, en resumen, realizar su trabajo con responsabilidad, libertad y compromiso. (Comunicación Oficial Ibero n° 71, marzo 1979).

Atendiendo a las funciones que desempeña

Independientemente de las habilidades técnicas y personales, el profesor IBERO, debe encarar con entusiasmo y de forma honesta las acciones que desempeñe ya sea como investigador, asesor o docente. Al respecto, como **docente** procurará elaborar programas académicos adecuados a las características de sus alumnos y a las necesidades que el entorno social demande. Además, debe seleccionar los métodos adecuados que permitan que los estudiantes tengan aprendizajes significativos y pertinentes. En relación con el proceso de evaluación se requiere retroalimentación oportuna y justa y no dejar de lado usar los mecanismos de coevaluación y autoevaluación en su práctica (Comunicación Oficial Ibero n° 71, marzo 1979).

Si las funciones son de **investigador**, los señalamientos son tener amplio conocimiento de su especialidad; ubicar sus líneas de investigación tomando en cuenta el ámbito social nacional y en consecuencia utilizar la investigación como medio de formación universitaria (*Ibíd.*)

Cuando las funciones del profesor se detienen en ser **asesor académico**, las propuestas son establecer una adecuada relación con los estudiantes asesorados y también mantener una positiva colaboración con otros asesores de la Universidad. Para orientar a los asesorados debe conocer acerca de los trámites administrativos y académicos de la IBERO y también sobre los recursos de aprendizaje que le ofrece el entorno universitario al

estudiante; se requiere expresar con claridad y sinceridad, respecto a las actividades desarrolladas por el estudiante en lo que se refiere a su preparación personal-profesional. (Cfr. Comunicación Oficial No.71)

La exposición hasta aquí realizada sobre lo relativo al ME servirá más adelante como base, para determinar qué elementos del modelo educativo se asocian a los ámbitos del INDEX: políticas, cultura y prácticas de inclusión y cómo se relacionan con las percepciones de la comunidad educativa.

5.4 Educar en la diversidad en la Universidad Iberoamericana

En el capítulo 2 de este trabajo se expuso sobre la atención a la diversidad en términos generales. En este epígrafe se retoma como la IBERO, identifica a la diversidad de alumnos y profesores como un elemento enriquecedor que favorece la inclusión y cuenta con una serie de programas institucionales de incidencia social que se describen a continuación.

En la concepción de educar en la diversidad en la IBERO, se rescatan distintos programas dependientes de la Dirección General del Medio Universitario y una iniciativa del Departamento de Educación que ofrece formación social y educativa a jóvenes en edad universitaria que presentan discapacidad intelectual.

Se convive bajo un ambiente de plena libertad de creencias. En el cual se promueve que no exista incomodidad, ni se ponga traba alguna a ningún maestro o alumno por razón de sus convicciones religiosas, filosóficas o políticas. Sin embargo, se pide a unos y a otros que conozcan y respeten los principios y metas de la propia Universidad; se promueve la libertad de creencias y se manifiesta en todos los contextos de interacción entre personas de diferentes culturas, religiones, estratos sociales y creencias políticas. Es por este motivo que existe un ambiente de respeto ante las distintas expresiones, posturas e ideologías, sin que esto sea motivo generador de conflictos, sino al contrario, se promueve un ambiente de apertura a la diversidad.

En consecuencia, la IBERO es, un espacio donde alumnos y profesores coinciden para compartir sus saberes, procuran la sana discusión y viven distintas experiencias, y donde convergen diversos pensamientos, ideas religiosas y culturas.

5.4.1 Estructura organizativa que atiende a la diversidad

La IBERO atiende a la diversidad desde distintas áreas de su estructura organizativa, ésta incluye a la Dirección General del Medio Universitario (DGMU). Es la instancia de la institución que, por medio de diferentes actividades extracurriculares, participa en la formación integral que ofrece.

Se enuncian las coordinaciones y programas que la integran:

a) Coordinación del Centro Universitario Ignaciano, desde esta coordinación se desarrollan actividades relacionadas con acciones espirituales que van desde las misiones en periodos vacacionales que animan el trabajo social y de voluntariado con poblaciones indígenas o comunidades vulneradas y ejercicios espirituales o de vocación jesuita.

b) Centro de Atención Estudiantil Universitaria (CAEU)

En esta instancia se atiende a todos los estudiantes de licenciatura y posgrado que lo requieran, procura facilitar el trayecto educativo a todos los alumnos, incluso cuando no cuenten con suficientes recursos económicos. En este sentido, existe el Programa “*Si quieres, puedes*”, el cual ofrece becas hasta del 100 por ciento y diferentes apoyos para que los estudiantes que no posean recursos financieros ingresen, transiten y culminen estudios universitarios. Actualmente hay 600 jóvenes estudiantes en este programa, y la meta es que se alcance a dar apoyo a 2000 estudiantes.

Además, existe otra iniciativa para estudiantes que no desean ingresar a una licenciatura, es la alternativa de formación técnico-profesional, en relación con ésta, la IBERO ofrece seis opciones para obtener el título de Técnico Superior Universitario en Diseño Mecánico y Manufactura, Sistemas Administrativos y Contables, Hoteles y Restaurantes, Producción Gráfica, Software y Gestión de proyectos sociales, esta opción educativa se proporciona con colegiaturas mínimas mensuales y en horarios vespertinos y sábados para que la población de jóvenes que trabajan y estudian tengan acceso universitario pertinente a sus necesidades.

Los alumnos tienen seguimiento académico a través de tutorías, asesoría de orientación vocacional, apoyo psicosocial y acompañamiento en tareas específicas, en caso necesario.

c) Coordinación de Organizaciones Estudiantiles (COE)

Esta coordinación agrupa a las sociedades de alumnos de las diferentes carreras universitarias que ofrece la IBERO. Genera espacio de pertenencia, desarrolla proyectos e

iniciativas sociales y organiza acciones inclusivas como dar la bienvenida a los estudiantes de nuevo ingreso o participar en campañas de apoyo para grupos vulnerados como son la recolección de ropa para migrantes, víveres para comunidades indígenas y participar en eventos sociales que ocurran en el país o en la Ciudad de México, como fue el caso de terremotos o inundaciones, entre otros.

d) Coordinación de Difusión Cultural

Por medio de la reflexión ético-estética, esta coordinación pretende generar espacios de expresión y apreciación para el desarrollo de las capacidades artísticas de todos los miembros de la comunidad universitaria.

e) Coordinación de Deportes y Promoción de la Salud.

El objetivo general es promover valores y salud a través de la práctica de la actividad física y deportiva, y generar sentido de pertenencia entre los miembros de la comunidad universitaria.

f) Dirección de Programas de Incidencia

Esta instancia universitaria fundamenta su quehacer porque “busca responder a la realidad socioambiental presente y potenciar el papel transformador de la Universidad Iberoamericana a través de la generación de espacios de encuentro y diálogo con la sociedad que propicien la reflexión crítica, creativa, interdisciplinaria e intercultural, así como la acción comprometida para la construcción de una sociedad ambientalmente sustentable, socialmente justa y respetuosa de los derechos humanos” (DGMU 2017, p.3). Incorpora los siguientes programas en su estructura para atender a distintas esferas de la diversidad en la universidad, se citan:

- Programa de Asuntos de Género
- Programa sobre Asuntos Migratorios
- Programa de Derechos Humanos
- Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas
- Programa de Medio Ambiente
- Programa de Seguridad Ciudadana

Las áreas de incidencia de la DGMU, son tanto en los espacios de aprendizaje formales, como en los informales; dentro y fuera de la universidad y puede tener actividades en centros urbanos o en comunidades rurales.

El enfoque humanista de la IBERO y el Modelo educativo jesuita, cobijan los diferentes programas y acciones que atienden la diversidad de colectivos que conviven en la Comunidad Universitaria, se persigue incidir socialmente a través de actividades que formen a los diferentes integrantes de la universidad, se involucran los distintos ámbitos que se han mencionado a lo largo de este apartado de la diversidad: género, interculturalidad y asuntos indígenas, migrantes, potencial académico, derechos humanos; se apoya a las representaciones estudiantiles que se han formado; las líneas de trabajo de educación ambiental, entre otras. Desde la Dirección General del Medio Universitario, en revisión de sus documentos y actividades, así como en acercamientos informales con sus directivos; cabe cada alumno, de cualquier carrera, con sus propias características, sus áreas de oportunidad, donde se aprecian sus fortalezas y se orientan sus aspiraciones.

Finalmente, se recupera un espacio que ampara los derechos universitarios de la comunidad: la Procuraduría de Derechos Universitarios, mención especial a esta instancia porque no todas las instituciones de educación superior cuentan con un área que vele por los derechos de alumnos y profesores. Se copian textuales los derechos universitarios porque son evidencia de una cultura, política y práctica de atención a la diversidad.

Son derechos universitarios:

- I. La libre expresión de ideas y opiniones;
- II. No ser objeto de discriminación en razón de origen étnico o nacional, sexo, género, edad, discapacidad, condición social o de salud, religión, opiniones, orientación sexual, estado civil o cualquier otra condición;
- III. No ser objeto de ninguna violencia física o verbal, ni ninguna clase de maltrato, amenaza, acoso o intimidación;
- IV. Ser respetado en la integridad física, psicológica y espiritual;
- V. No ser objeto de difamación o calumnia;

- VI. Recibir información oportuna de los procedimientos o decisiones universitarias, administrativas y académicas, de acuerdo con la legislación universitaria, y para la realización de trámites y requerimientos con los que se debe cumplir;
- VII. Replicar, de acuerdo con los procedimientos establecidos, ante la decisión de cualquier autoridad universitaria;
- VIII. La protección de los datos personales;
- IX. Conocer el resultado de sus evaluaciones; y
- X. Participar, de acuerdo con la normatividad vigente, en los órganos colegiados

Para cerrar este apartado sobre diversidad, inclusión y la IBERO, se recupera la afinidad de los modelos que Moliner Miravet y Moliner García (2010) identifican sobre la evolución de la diversidad vinculada con ambientes educativos: reconocer que la diversidad es un valor que enriquece a la comunidad y que a través del modelo educativo jesuita que la IBERO ofrece, porque todos los integrantes de la universidad se benefician de este valor y se educan en la diversidad.

5.4.2 Atención a estudiantes con discapacidad en la IBERO

Se comparte a continuación, las primeras experiencias sobre la atención a personas con discapacidad motora y sensorial y las buenas prácticas con el colectivo de personas con discapacidad intelectual que se han realizado en la IBERO.

Aunado a la misión de contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica; se adiciona también, estar comprometidos en el mayor servicio a los demás, en este sentido, surgió el reconocimiento de alumnos con alguna discapacidad que fueron aceptados en la Universidad, pero que su éxito en los estudios dependía totalmente de ellos y sus familias, sin que la IBERO les ofreciera apoyo alguno. Ante esta situación en 2010 se abre desde el Departamento de Educación, la iniciativa llamada de Atención a la Diversidad, con el objetivo de atender a algunos estudiantes identificados con discapacidad visual, auditiva o motora para que sus procesos de acceso,

permanencia y egreso de los programas curriculares de licenciatura tuvieron acompañamiento y orientación.

Este programa surgió en congruencia con el Ideario de la IBERO, específicamente en el Apartado 2.4 Solidaridad en valores humanos:

La Universidad Iberoamericana se solidariza plenamente con todos los movimientos que en el mundo entero buscan sinceramente el orden y la paz por la justicia; el respeto a la dignidad eminente de la persona humana; la más equitativa distribución de la riqueza en los ámbitos internos e internacional; la efectiva igualdad jurídica de todas las naciones; y el desarrollo acelerado, armónico y eficaz de todas las comunidades humanas (Alvarado y Lobato, 2013, p. 11).

Basados en estos principios básicos, dirigidos a las poblaciones menos favorecidas, se consideró la atención al colectivo de estudiantes con discapacidad, como una oportunidad de educación inclusiva. Ofrecer una educación más inclusiva, equitativa y de calidad, “exige profundas transformaciones en las políticas, la normatividad y las prácticas educativas” y afirman que éstas “deben orientarse a mejorar la capacidad de respuesta de la universidad a la diversidad, a nivel de la gestión, estructura, los procesos y la cultura” (*Ibid.*, p. 13). El Programa de Atención a la Diversidad nació inspirado en los siguientes principios (Alvarado, 2012, p.12):

- Promover el respeto a la individualidad; la visibilidad, la autonomía y la dignidad de las personas con discapacidad.
- Impulsar la construcción colectiva de significados compartidos a partir de un trabajo colaborativo que se oriente a la eliminación de barreras físicas, culturales, sociales y educativas, a fin de ofrecer a toda una formación de calidad con equidad.
- El potencial de la diversidad no surge del aislamiento sino de la comunicación, el diálogo, la comprensión y la convivencia, solo desde esa visión es posible la construcción de una comunidad inclusiva.

La IBERO es una institución de educación superior que presenta una serie de condiciones para afirmar que brinda la posibilidad de educar en la diversidad, de atender a

alumnos con discapacidad y de tener un nivel de accesibilidad física para personas con diferentes discapacidades, así como contar con un marco filosófico y educativo que argumenta que la institución que nos ocupa se etiquete como de orientación inclusiva.

En la IBERO, desde el Departamento de Educación, Alvarado (2012), explica que se ha realizado un trabajo colaborativo basado en un enfoque inclusivo y para su operación se plantearon ocho estrategias, que se describen a continuación:

1. Sensibilización de la comunidad, tanto interna, como externa sobre la discapacidad.

Para ello se desarrollaron conferencias, cursos, talleres y jornadas de trabajo, en colaboración con especialistas, así como con universidades y organizaciones de la sociedad civil, nacional e internacional, que abordaron el tema de discapacidad e inclusión educativa. Los eventos organizados estuvieron dirigidos a estudiantes, profesores, personal administrativo, miembros de asociaciones civiles y sector gubernamental como IMSS, DIF y CONADIS, así como a personas con discapacidad y padres de familia.

2. Accesibilidad arquitectónica y de comunicación.

La IBERO ha hecho un esfuerzo para hacer cada espacio de la universidad accesible para las personas con discapacidad. Se logró vincular diferentes áreas para favorecer redes internas de apoyo, para atender las necesidades que se detectaron con base en la experiencia y diagnósticos continuos que se realizaron, tanto de manera formal, como informal; para esta estrategia se trabajó en colaboración con el Programa Espacios Dignos, el Centro de Ingeniería y Tecnología de Rehabilitación, (CITER), con la Dirección de Planta Física, la Biblioteca, la Dirección de Servicios Escolares, el Departamento de Arquitectura y de Educación, entre otros. Como resultado de esta colaboración, la universidad cuenta actualmente con rampas, barandales, elevadores, baños adaptados, lugares disponibles en cada uno de los niveles del estacionamiento asignados a personas con discapacidad. Dentro de la comunicación institucional se identificó personal administrativo y de servicio dispuesto a apoyar a personas con discapacidad. Esto habla de una comunidad universitaria sensible hacia la diversidad con proyección a una política inclusiva explícita.

3. Identificación de la población estudiantil.

Como se sabe la frontera entre la discriminación y la no discriminación es borrosa y fácilmente se puede incurrir en comportamientos discriminatorios sin desearlo. Por lo que se recurrió a la identificación personal en los diversos escenarios de la universidad de los estudiantes con alguna discapacidad, el objetivo fue un incipiente censo que permitió identificar a las personas y sus necesidades durante el periodo 2012-2015.

4. Equipamiento tecnológico y asesoría para su uso.

Se adquirió equipo y software para personas con discapacidad visual y motriz, entre ellos, ampliadores o lectores de pantalla, teclados y mouses, los cuáles se encuentran instalados en la Biblioteca para uso de personas con discapacidad, no solo para la Comunidad Ibero, sino está disponible para público en general que requiera de este apoyo. El personal de la biblioteca y del Programa Somos Uno Más, están capacitados para el correcto uso de esta tecnología. La capacitación fue ofrecida por la empresa proveedora del equipo. Para su uso se brinda orientación personalizada a cada estudiante, según sus condiciones específicas. Se informa a los estudiantes sobre la tecnología que pueden usar para mejorar su tránsito por la institución. En casos concretos se cuenta con la asesoría del personal del Instituto de Investigación Aplicada y Tecnología (InIAT).

5. Diseño de estrategias psicopedagógicas y asesoría para su instrumentación.

A partir del contacto directo con los estudiantes, se identificaron necesidades de apoyo particulares y se recomendaron estrategias de aprendizaje o apoyos emocionales de acuerdo con cada caso, esto se realizó en colaboración con el personal del Programa Atención Estudiantil. En el aspecto académico, se brindó asesoría directa, se tuvo contacto con padres de familia, profesionales que de manera particular atienden a los estudiantes, profesores y compañeros, para desarrollar propuestas donde todos se involucren y tengan un nivel de participación que permita alinear todos los apoyos.

6. Formación de profesionales y docentes para atención a la discapacidad.

Respecto a esta estrategia, los profesores que tienen contacto con los estudiantes con discapacidad reciben orientación para adecuar algunas prácticas pedagógicas, además cada

vez más estudiantes de licenciaturas como: Psicología, Pedagogía, Arquitectura, Derecho, entre otras, reciben como parte de sus planes de estudio temas o materias relacionados con la atención a la diversidad y a la discapacidad o realizan prácticas profesionales con este colectivo de personas dentro o fuera de la IBERO:

Es necesario el desarrollo de cursos, diplomados o especializaciones en el campo de la discapacidad y la inclusión educativa, se identifica como un área de oportunidad que no ha sido atendida de forma estructurada y alineada institucionalmente.

7. Promoción de la investigación acerca de la discapacidad.

La investigación es una actividad fundamental para la generación de conocimiento científico, por lo que resulta de importancia se produzcan trabajos en el campo de la discapacidad. Actualmente hay proyectos entre el Departamento de Educación y la Aunque se han realizado durante los últimos tres años investigaciones al respecto, son pocos los avances. Evidencia del interés por continuar en esta línea es el presente trabajo de investigación.

8. Constitución de redes y establecimiento de convenios de colaboración en torno a la cultura de inclusión.

El reconocimiento de la IBERO en la Ciudad de México como una institución accesible arquitectónicamente hablando y con un programa de atención a jóvenes con discapacidad intelectual, invita que otros profesionales interesados en el tema de la inclusión en las universidades, busquen proximidad con el equipo de trabajo. En este sentido, se han creado redes de apoyo con organismos oficiales (CONADIS, CONAPRED, CNDH y CDHDF), organismos no gubernamentales, centros de atención a la discapacidad (Ilumina, Inclúyeme, Monarch México, Movimiento Congruencia, Fundación Paralife); instituciones educativas (Universidad Anáhuac, Universidad Westhill, Universidad Tecnológica de Santa Catarina, Universidad de Monterrey, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad de Almería, España, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, España y Universidad Autónoma de Madrid), lo que sin duda fortalece los conocimientos y redes de colaboración.

Otra red de colaboración que se encuentra en conformación es la creación de la Red de Inclusión para Personas con Discapacidad en Educación Superior, México (RIDES-MX) está en proceso y se espera la firma de convenios macros entre las universidades públicas y privadas que lo promueven, destaca la Universidad Autónoma de México (UNAM), la Universidad Iberoamericana, la Universidad Anáhuac, la Universidad Westhill y la Universidad Panamericana, entre otras promotoras de esta iniciativa.

El Programa de Atención a la Diversidad se encuentra, actualmente, en procesos de rediseño, ya que más que atender a la diversidad, sus esfuerzos se orientan a ofrecer servicio a estudiantes con discapacidad, lo que implica un proceso colegiado de toma de decisiones para gestionar la mejor propuesta en el actual contexto académico de la Universidad.

5.5 Programa Somos Uno Más

En el año 2014 nace el Programa Somos Uno Más (PSUM), una alternativa de inclusión educativa y social para jóvenes con discapacidad intelectual. El antecedente fue el programa Construyendo Puentes que operaba en la IBERO a través de un convenio que hicieron la asociación de Adiestramiento Personal y Social A.C. (CAPYS) y la Universidad. Durante ocho años que duró el convenio, alumnos con discapacidad intelectual transitaron por las instalaciones de la Universidad, impactando en la cultura inclusiva que se formó en la convivencia cotidiana.

Al terminar la relación entre CAPYS A.C. y la IBERO, surge la iniciativa desde el Departamento de Educación, de elaborar la propuesta del PSUM; nace animada por brindar una formación integral que promoviera el desarrollo de habilidades para la vida adulta, con el propósito de favorecer la autonomía y ejercicio de la autodeterminación en los estudiantes.

El programa brinda la posibilidad a jóvenes con discapacidad intelectual de transitar por espacios escolares de educación superior como un derecho que les corresponde para vivir una experiencia universitaria acorde a sus intereses y habilidades. La inclusión de jóvenes con discapacidad se consideró como un recurso de aprendizaje no solo para los estudiantes del programa, sino para toda la comunidad. En este espacio de coincidencia universitaria, se generaron herramientas para la vida independiente que apoyan el proceso de autonomía en los alumnos y posibilitan su participación en actividades culturales, deportivas y pre laborales.

Se diseñaron en trabajo colegiado, tanto los objetivos como la misión y visión porque el interés en iniciar una buena práctica animaba la estructura de esta propuesta, el Programa nació en la concordancia de los ideales de la IBERO, abiertos a la innovación educativa. A continuación, se describen los mismos:

Objetivo general

- Desarrollar competencias para una vida autónoma en jóvenes con discapacidad intelectual en un ambiente universitario.

Objetivos específicos

- Contribuir en la formación de los estudiantes a través de la estimulación y fortalecimiento de sus capacidades cognitivas.
- Promover conductas adaptadas y competencias necesarias para su posterior inclusión a la vida laboral.
- Desarrollar en los alumnos aspectos de autodeterminación y autonomía, fortaleciendo la identidad como participantes activos de la sociedad.
- Favorecer el desarrollo espiritual y responsabilidad social para el desarrollo integral del estudiante.
- Fortalecer conductas adaptativas en un contexto específico para el desarrollo de competencias.

Misión

Promover una formación integral basada en un proceso continuo, permanente y participativo en cada una de las dimensiones del ser humano, fundamentada en un enfoque humanista y sistémico que beneficia la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual para la igualdad de oportunidades.

Visión

La IBERO inmersa en su modelo educativo e inspirado en sus valores, contribuye a que las personas con discapacidad intelectual tengan autonomía para desarrollar un plan de vida. En este marco, el PSUM pretende:

- Formar personas libres, solidarias y sensibles ante el sufrimiento de los demás, y comprometidos activos en la construcción de la sociedad a la que aspiramos
- Ofrecer un programa individualizado, innovador, flexible y acreditado por la IBERO que proporcione las herramientas necesarias para la vida independiente y la toma de decisiones de los alumnos.
- Fomentar la sensibilización de la Comunidad Universitaria en la realidad de la discapacidad intelectual y el reconocimiento del enriquecimiento social y cultural mutuo de este colectivo en el ámbito universitario

- Desarrollar una cooperación mutua y eficaz entre instituciones educativas de la misma índole, a través de la participación activa que promueva, respalde y fortalezca los derechos y deberes de las personas con discapacidad. Propiciando un camino común que sirva para coordinar acciones para un mismo fin.
- Promover la réplica del programa en instituciones educativas confiadas en la Compañía de Jesús de todo el país. Fortaleciendo un trabajo en red que consolide y promueva los valores de esta institución y el trabajo con este colectivo.

Valores

Bajo la filosofía educativa de fomentar, por un proceso social, la actuación por la que el hombre como agente de su propio desarrollo tiende a lograr la más cabal realización de sus potencialidades. El programa está inmerso en los siguientes valores:

- **Visión.** posibilitar la inserción personal, laboral y social de las personas con discapacidad intelectual en una realidad social inclusiva, actualmente, en el ámbito universitario.
- **Personalización.** Promover las capacidades individuales con la finalidad de desarrollar y fortalecer las potencialidades particulares.
- **Igualdad de oportunidades:** para poder impulsar un crecimiento y desarrollo personal a través de un sistema en el que todas las personas somos potencialmente iguales.
- **Confidencialidad.** Garantía de la privacidad en los servicios que se prestan desde la universidad.
- **Transparencia.** Desde la filosofía Ignaciana todas nuestras acciones se desarrollan con ética y honestidad. Rindiendo cuentas con la presentación de información veraz y accesible sobre los servicios y actividades.
- **Compromiso.** Un compromiso con las personas con discapacidad y sus familias, y con la sociedad en general que impulse y promueva la igualdad.
- **Innovación.** Desarrollar un programa que impulse nuevos servicios que faciliten la vida de las personas con discapacidad y sus familias a través de buenas prácticas.

Como se aprecia en la información descrita, el marco normativo de la IBERO y el del Programa Somos Uno Más, se alinean en los valores, misión y visión, lo que delimita el trabajo con este colectivo y en este sentido, promueve una cultura de inclusión en la propia Universidad y alienta la elaboración de políticas y el desarrollo de prácticas que impidan la exclusión.

5.5.1 Estructura del programa

La organización del programa tiene una estructura de cinco áreas denominadas de formación; una duración de tres años, y es escalonada en tres etapas de desarrollo. Se describen las áreas de formación:

Formación Académica Básica. Promueve el desarrollo de competencias de expresión y comunicación, cognitivas y de cálculo y digitales, que permitan a los alumnos incorporarse con éxito, al contexto universitario durante la duración del Programa. El trabajo de esta área se realiza directamente con los alumnos, en el salón que funciona como referencia geográfica, emocional y base escolar dentro de las instalaciones de la universidad.

Figura 8. Competencias de Formación Académica Básica.



Formación Vida Universitaria. En la educación superior, los estudiantes con discapacidad aparecían como un grupo con características de invisibilidad, las experiencias de inclusión ofrecen posibilidades educativas que, aunadas a un sistema de apoyos, favorecen el contacto y la socialización de estudiantes con discapacidad intelectual dentro de la comunidad universitaria. Siendo la IBERO un entorno incluyente, donde los estudiantes pueden acceder a las actividades proyectadas para la comunidad universitaria en general, también los estudiantes con discapacidad intelectual son acogidos por el contexto amigable de la institución.

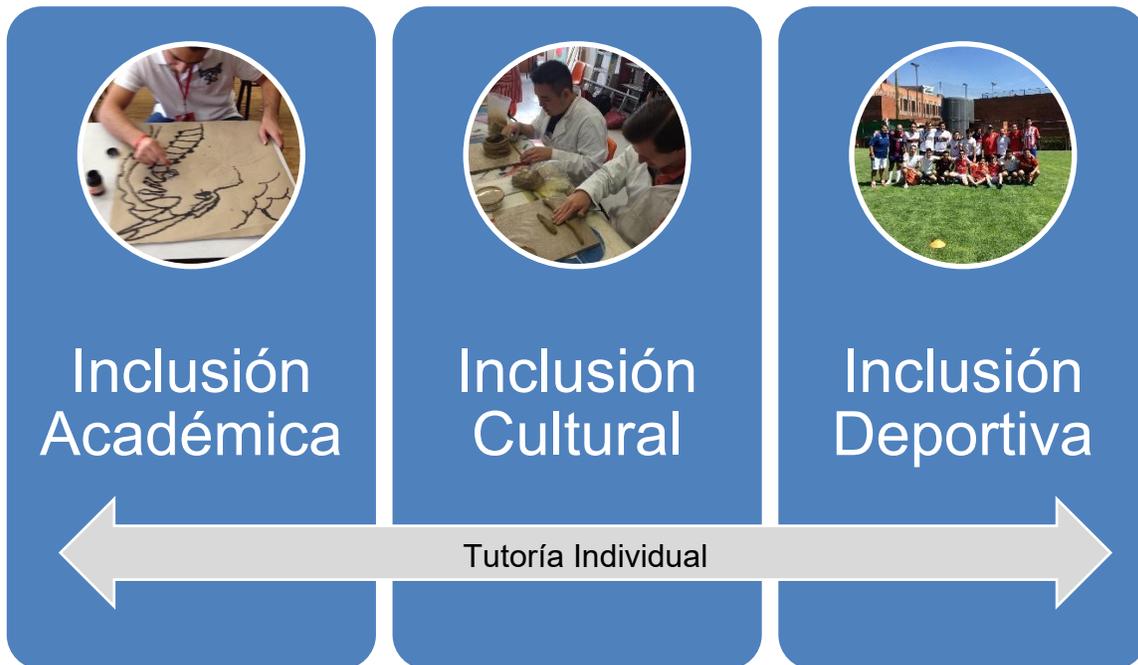
El objetivo general de esta área es fortalecer conductas adaptativas y desarrollar competencias en el contexto de asignaturas específicas. La estructura de trabajo de esta área es de acción tutorial, cuyas actividades se resumen en:

- Elaborar un plan de trabajo global, flexible y abierto, que sirva de referencia para el desarrollo de competencias dentro de asignaturas específicas;
- Asesoramiento en la trayectoria curricular del estudiante mediante la programación de actividades individuales para trabajar temas específicos;

- Elaboración de materiales para el desarrollo de la acción tutorial;
- Proporcionar información sobre aspectos organizativos y de funcionamiento de la vida universitaria.
- Orientación en las dificultades académicas y de aprendizaje del estudiante, promoviendo el desarrollo de estrategias que le permitan al alumno revisar y comprender sus procesos en el aprendizaje de los diversos contenidos curriculares y extracurriculares.

En esta área de inclusión, los alumnos realizan diferentes actividades deportivas y culturales, en la Figura 9 se resume la Formación Vida Universitaria.

Figura 9. Formación Vida Universitaria.



Formación Pre laboral, esta área se encarga de estructurar en el estudiante una serie de conductas adaptadas al ambiente laboral y de subordinación, a la par de habilidades de análisis contextual para desenvolverse en los mismos, esto le permitirá desarrollar un marco de responsabilidades y nociones que faciliten su posterior inclusión al mundo laboral. Estas tareas derivan de la contribución que da el empleo a la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, así como el soporte que brinda a la autonomía de éstas en ámbitos

de valía personal, social y familiar, como de autodeterminación económica y manejo de ocio. Para alcanzar estas metas se desarrollan talleres y prácticas controlados donde de forma permanente se pueda observar e instruir al estudiante mientras se determinan las competencias de este a través de la creación de un producto de carácter multifacético en una línea de producción. Las actividades de formación se realizan dentro la Universidad en dos espacios: Taller para el aprendizaje pre-laboral y Prácticas pre-laborales.

Formación Personal y Social, área responsable de propiciar el bienestar psicológico de los alumnos a través del acompañamiento emocional y la orientación. Durante el proceso del Programa los alumnos presentan diversos problemas de índole emocional y conductual derivados de sus actividades, de las dinámicas familiares y de situaciones personales, éstos puedan llegar ser obstáculos en la inclusión social y en sus relaciones interpersonales, así como en el desarrollo de su identidad ya que llegan a derivar en efectos negativos tales como exclusión, ansiedad, depresión, aislamiento y reducción de oportunidades.

El área de Formación Personal y Social busca atender, contener, acompañar y propiciar los contextos que fomenten introspección y desarrollo de habilidades adaptativas que fortalezcan al alumno para alcanzar el mayor nivel de autonomía e inclusión en la sociedad. (Ver Figura N° 12. Formación Personal y Social). Se favorece el desarrollo de tres tareas: fomentar la identidad y autodeterminación de los alumnos a través de la introspección; desarrollar conductas adaptativas para la vida y brindar contención emocional. Específicamente, a través de tres estrategias:

- a. Orientación. Guía o acompañamiento emocional en sesiones individuales a los alumnos que así lo requieran para tratar problemas, situaciones, emociones o conductas que afecten su proceso de inclusión.
- b. Sesión Grupal. Se brindan dos sesiones semanales donde se trabajan las habilidades adaptativas y los conceptos de introspección.
- c. Observación Participante. Suceden con la participación en actividades regulares del programa y en el salón de clases de primer año; se hace énfasis en este primer año para apoyar el aprendizaje de los alumnos y facilitar la planeación.

Área de Formación Integral, se entiende la formación integral como un proceso continuo, ininterrumpido, que desarrolle todas y cada una de las esferas o dimensiones que forman al ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y sociopolítica), con el propósito o meta de lograr su realización plena de acuerdo a las posibilidades de cada persona.

El área de Formación Integral se inspira en los valores cristianos y quiere realizar, en un ambiente de apertura, libertad y respeto para todos, una integración de valores del programa y actividades cotidianas con los estudiantes. En este sentido se organizó que cada semana los jóvenes tuvieran una sesión de kundalini yoga y meditación y una clase académica acorde con la etapa del programa que estén cursando, la propuesta fue:

- a. Primer año, los jóvenes cursan la asignatura de Responsabilidad Social y Voluntariado.
- b. Durante el segundo año, la materia es Creencias religiosas y Diversidad
- c. La asignatura de Derechos Humanos para los jóvenes que cursan el tercer año del PSUM

5.5.2 Fases del Programa

Para fines de estructura y gestión, se ha organizado el Programa en tres etapas:

Ingreso o Etapa Inicial. Durante esta etapa se realiza el diagnóstico, el perfil de ingreso, perfil de egreso y el Programa Educativo Individualizado (PEI) de cada alumno. Es la etapa de adaptación la cual tiene una duración de un semestre. Los alumnos ingresan anualmente, en el periodo de otoño, durante éste trabajan en el aula de orientación y apoyo del programa, el objetivo es identificar fortalezas y áreas de oportunidad de cada estudiante en torno a las habilidades académicas y socio afectivas que se desarrollarán para una estancia exitosa en la universidad. Se aplican instrumentos formales y no formales y al final se entrega un reporte que reúne aspectos académicos y formativos sobresalientes de cada estudiante y se entrega, asimismo, la propuesta para el periodo de primavera que incluye las asignaturas académicas y las actividades culturales y deportivas en que pueden incluirse.

Permanencia o Etapa de vida universitaria. Habiendo concluido la etapa de adaptación, se trabaja con el Plan Educativo Individualizado. Esta etapa corresponde al periodo de formación académica, cultural y deportiva. Abarca año y medio, en este lapso, los estudiantes permanecen de acuerdo con sus habilidades y destrezas, un porcentaje menor de tiempo en aula de apoyo; acuden semanalmente a las opciones culturales y deportivas y algunos se integran en asignaturas académicas de licenciaturas previamente seleccionadas y adecuadas al perfil de cada alumno. Una característica del planteamiento del programa es que los alumnos durante esta etapa cursen alguna materia de la oferta de asignaturas del Área de Reflexión Universitaria.

Egreso o Etapa de Formación pre laboral. Esta etapa comienza en el momento en el que el alumno tiene prácticas pre-laborales dentro de la universidad. El área de Inclusión pre laboral se encarga de fomentar en el transcurso de la última etapa del PSUM, conductas adaptadas y habilidades de análisis contextual necesarias para que el estudiante busque y consiga un empleo al término de su estadía en la IBERO. En esta etapa también se apoya el vínculo con una serie instituciones especializadas en dar seguimiento a la inclusión laboral de los egresados.

La atención a jóvenes con discapacidad intelectual que se ofrece en la IBERO, es un programa que recién obtuvo el segundo lugar en el Premio Interamericano de Modelos Educativos Innovadores en Educación Superior en su segunda emisión, dicho concurso, fue convocado por la Organización Universitaria Interamericana (OUI), el Colegio de las Américas (COLAM) y la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC); el objetivo del evento fue “promover el conocimiento, intercambio y difusión de experiencias y prácticas en las IES que por sus características y resultados son ejemplos relevantes de innovación educativa en educación superior” (COLAM.OUI-IOHE.ORG, 2018).

6 El Índice de Inclusión (INDEX)

6.1 La inclusión a través del INDEX

Las instituciones educativas tienen que considerar la diversidad del alumnado como una oportunidad de enriquecimiento presente en la oferta educativa, las estrategias de enseñanza, el currículum, la evaluación, etc. (UNESCO, 2004). Pero, ¿cuál es la vía para transitar de una institución tradicional a una inclusiva? Booth y Ainscow (2002) proponen incidir en tres dimensiones: *culturas inclusivas* donde cada estudiante es valorado y estará en un entorno seguro, acogedor, colaborador y estimulante; *políticas inclusivas*, se pretende que cada acción y apoyo que se establezca desde la política educativa y escolar contemple la inclusión como elemento rector de las acciones; y *prácticas inclusivas* que serán el resultado de una cultura y políticas inclusivas, intentado que los conocimientos y experiencias que el estudiante trae consigo sean aplicados tanto dentro como fuera del aula, para que las prácticas educativas superen las barreras para el aprendizaje y la participación (Alvarado 2015).

En el marco de evitar las barreras para ingresar y permanecer en las escuelas, de promover que fueran para todas las personas; de pugnar por su permanencia y mejorar todos los aprendizajes, nace el Índice para la inclusión, como “una contribución a ampliar el conocimiento acerca de la inclusión en todas sus manifestaciones” (Gutiérrez Ortega *et al.*, 2014, p. 187). Sus impulsores, Mel Ainscow y Tony Booth, organizaron los materiales que lo integran en tres grandes dimensiones: cultura, políticas y prácticas inclusivas y por medio de éstas, focalizar áreas de oportunidad que una institución escolar podría mejorar.

6.2 El INDEX como soporte de la educación inclusiva

El *INDEX* es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad. (Booth & Ainscow, 2002, p.19)

La parte medular que anima este trabajo es el INDEX, los argumentos son que desde la parcela en la que confluyen los conceptos abordados previamente: diversidad, discapacidad, inclusión y la perspectiva de educación inclusiva; los materiales de este reconocido instrumento, permiten estructurar la propuesta de conocer y analizar la percepción que los miembros de una comunidad, en este caso, universitaria y específicamente, en la IBERO, tienen acerca de las dimensiones que integran este instrumento.

En la actualidad, el INDEX está posicionado como el conjunto de materiales que ha logrado a nivel internacional, apoyar los procesos de mejora hacia la inclusión, en instituciones educativas de todos los niveles escolares (López, 2015; Plancarte 2010; Salceda & Ibáñez, 2015; Gutiérrez Ortega *et al.*, 2014).

El INDEX, ha sido un recurso muy recomendado, cuya elección para realizar numerosas investigaciones, sigue atrayendo a los estudiosos del tema de la educación inclusiva. Una de las asociaciones que se hacen para su uso, es la relacionada con la posibilidad de procesos de mejora en las instituciones educativas, al respecto, Plancarte (2010) afirma que el “Índice de inclusión es un instrumento que se utiliza como guía para apoyar a los centros escolares en el proceso de la inclusión educativa y que, además, por sus características podría actuar como promotor de una mejora escolar”. Tal afirmación se fundamenta en que los resultados obtenidos en los países que lo han utilizado presentan datos satisfactorios en su uso, de tal manera que la UNESCO sugiere la posibilidad de adaptaciones en los distintos países que lo elijan como material para promoción de la educación inclusiva (*Ibid.*, p.145).

6.3 Antecedentes y estructura del INDEX

La *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares: INDEX*, fue el resultado de esfuerzos colegiados durante tres años y publicado en el año 2000 por vez primera. La serie de materiales fue el esfuerzo colaborativo de un equipo de trabajo integrado por padres de familia, profesores, investigadores y directivos que tenían experiencias desarrolladas sobre inclusión y fueron invitados al proyecto por Mark Vaughan, en esa época director del Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE) por sus siglas en inglés y Mel Ainscow, identificado por sus trabajos hacia la mejora escolar. Realizaron su propuesta en escuelas piloto de Londres y del centro y norte de Inglaterra, se sumaron al enfoque de Tony Booth y con el apoyo de la Open University, asociaron la inclusión con el desarrollo de un sistema comunitario y comprensivo de la enseñanza básica: preescolar, primaria y secundaria (FUHEM-OEI, 2015).

En la perspectiva internacional de trabajar en esquemas educativos más incluyentes y, en consecuencia, en el diseño y desarrollo de políticas educativas que fortalezcan la inclusión de las personas con discapacidad y la atención a la diversidad en las escuelas, el INDEX publicado por primera vez en el año 2000 (Gutiérrez Ortega *et al.*, 2014), se reformuló en el 2015 y aparece con el nombre de “Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares” Booth y Ainscow (2015); documento que se toma como base para los fines de esta investigación. Se trata de un conjunto de materiales de apoyo a la auto-evaluación de todos los aspectos que engloba un centro educativo, y constituye un encuadre de referencia teórica para trabajar en las instituciones que desean aplicar estos procesos para promover una mejora escolar.

Sus autores, Booth y Ainscow (2002, p.18) lo definen como: “un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, miembros del consejo escolar, alumnado, familias y otros miembros de la comunidad”.

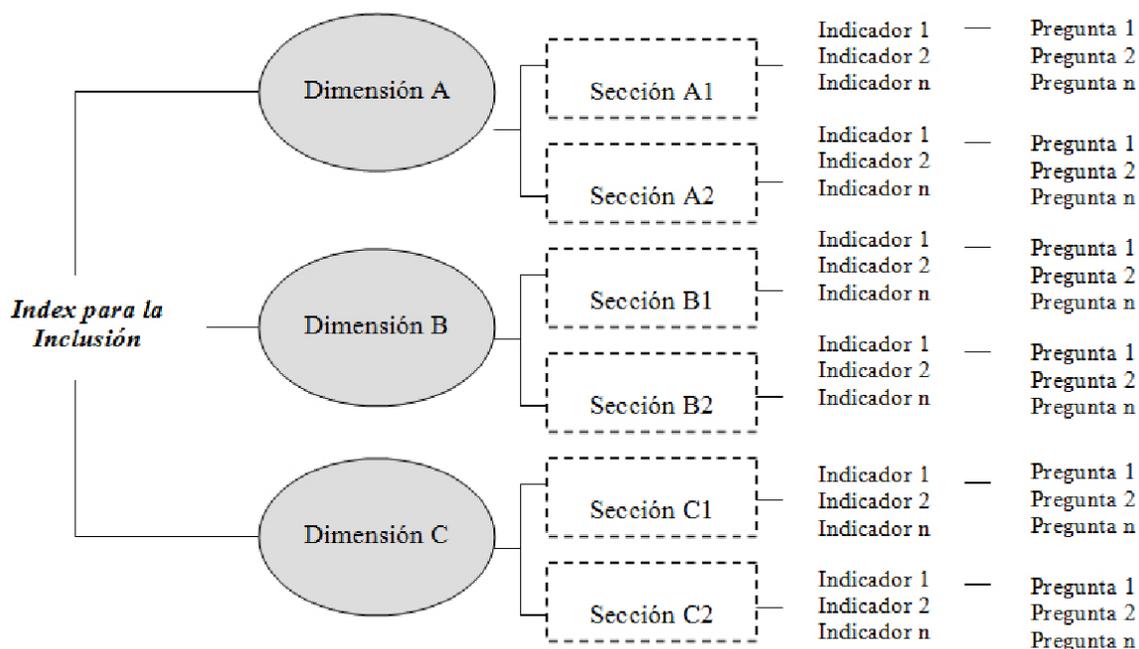
El INDEX fue originalmente elaborado para su uso en las aulas inglesas, sin embargo, ha sido adaptado para su aplicación en diferentes escuelas y ha sido traducido a treinta y siete idiomas, lo que habla de su relevancia internacional y resalta la participación de un equipo especializado de UNESCO para realizar las adaptaciones a países de las zonas económicamente pobres de países del cono sur (FUHEM-OEI, 2015)

En la tercera edición del INDEX, se destacan algunas diferencias con las versiones anteriores, sobresalen las siguientes: se extendió el trabajo en valores inclusivos, donde se incluyeron intervenciones basadas en principios como los relacionados con la sustentabilidad del medio ambiente; se incluyó asimismo el trabajo con conceptos de ciudadanía nacional y global; la no violencia; la promoción de la salud y resaltaron la importancia de la “movilización de recursos” para el aprendizaje y la participación como concepto esencial en el INDEX.

A la mirada de la tercera edición del INDEX, la innovación relevante es “La construcción de un currículo para todos” y su pertinencia gira en torno a la pregunta: ¿Cuáles son las implicaciones de los valores inclusivos para el contenido de las actividades de enseñanza aprendizaje y para la forma en que están estructuradas? (FUHEM-OEI, 2015); se afirma que deben considerarse las implicaciones de los valores inclusivos de cada centro escolar y su relación con la comunidad en la que están ubicados.

El conjunto de materiales que integran el INDEX contiene una estructura ramificada que permite identificar progresivamente una valoración específica de todos los aspectos que involucra el funcionamiento de una escuela (Figura 10) (Gutiérrez Ortega *et al.*, 2014).

Figura 10. Esquema del Index para la inclusión



Fuente: Tomado de Gutiérrez Ortega, Martín Cilleros y Jenaro (2014 p.190)

En la edición de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2002), se desarrollan detalladamente las tres dimensiones que integran el Índice de Inclusión: Culturas Inclusivas; Políticas Inclusivas y Prácticas Inclusivas. Se presentan a continuación la descripción que los autores realizan para cada ámbito de los materiales que elaboraron:

Dimensión A. Crear Culturas inclusivas

La descripción de esta dimensión se orienta hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno, cada persona, es valorada como el fundamento primordial para lograr que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro tanto en el ámbito académico, como social y emocional. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todos los colectivos de la institución: profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar, las familias, el personal administrativo, entre otros y que se transmitan a todos los nuevos miembros de la

comunidad educativa. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa.

Como se ve en la Figura n° 10, la estructura del INDEX coloca dos elementos en cada dimensión, los cuales a su vez incluyen una serie de indicadores, en este caso, las Culturas Inclusivas tienen las secciones:

- A 1 Construir una comunidad

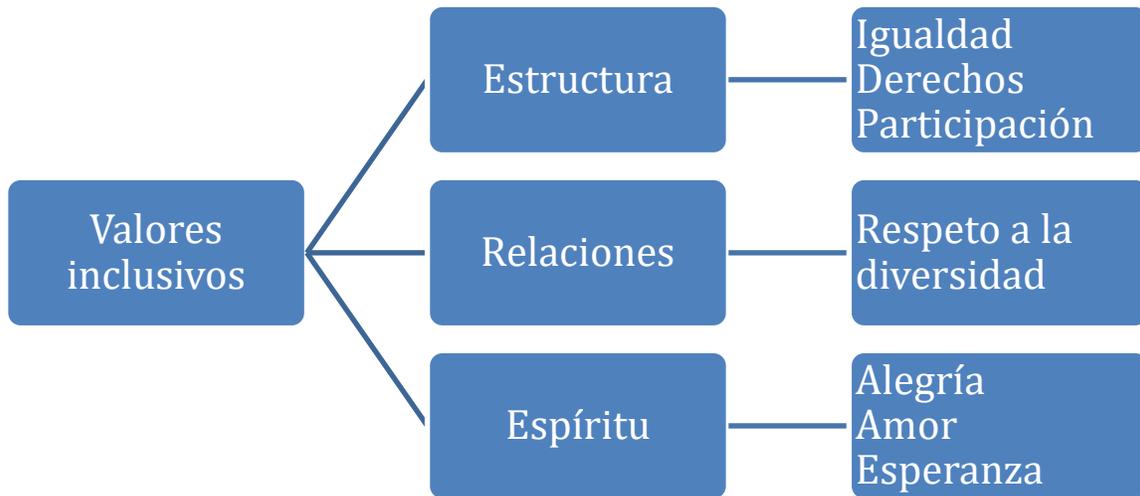
La traducción de esta sección implica considerar lo común, lo que identifica, lo esencial, lo que abandera a una comunidad educativa, desde su enfoque, filosofía, las fiestas y celebraciones, aquello, que nos coloca la credencial de la escuela, lo que nos hace pertenecer y sentirnos cómodos aquí.

- A 2 Establecer valores inclusivos

Cuando se menciona establecer valores inclusivos, las opciones surgen numerosas y aumentarán considerablemente si las instituciones educativas son de corte humanista o responden a contextos específicos, por eso se cita a Muntaner (2010, p. 10) que textualmente, explica a qué valores se refiere este ámbito del INDEX: “Los valores, que apoyan y conforman la creación de culturas inclusivas, son igualdad, derechos, participación, aprendizaje, comunidad, respeto a la diversidad, confianza y sustentabilidad, pero también las cualidades de compasión, honestidad, coraje y alegría”.

Acercas del tema de los valores inclusivos y trayendo a colación la tercera edición del INDEX, se ejemplifican en la Figura 11 la propuesta integral de acercarse a éstos desde los cambios e innovaciones incorporados.

Figura 11. Valores Inclusivos.



Fuente: Elaboración propia a partir de INDEX (2015)

Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas

La pretensión de esta dimensión de acuerdo con los autores es asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, penetrando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. La dimensión explica en los materiales, que se requiere transformar la escuela tanto a nivel organizacional, como curricular para posibilitar la participación y el aprendizaje y evitar la exclusión, advierte que se trata de aumentar la calidad educativa para todos. En este contexto de participación, se menciona el concepto “apoyo”, el cual se describe como todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la mirada del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.

Las secciones de esta dimensión de las Políticas Inclusivas son:

- B 1 Desarrollar una escuela para todos
- B 2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

Para desarrollar acciones relacionadas con esta dimensión, Muntaner (2010, p.11-12) describe de manera detallada, los tres niveles de desafíos básicos que tienen las instituciones que deciden trabajar con los materiales del INDEX:

- a. La administración de la institución educativa debe comprometerse con la inclusión y promover las condiciones necesarias para usar los recursos de manera flexible.
- b. El claustro de profesores debe contar con los apoyos y la formación necesarios para centrarse en la creación de un entorno de aprendizaje óptimo de modo que todos los alumnos puedan aprender adecuadamente y aprovechar al máximo sus aptitudes.
- c. La innovación didáctica, que no podrá realizarse sin la disposición para aceptar y acoger la diversidad, las acciones para innovar abarcan, métodos de enseñanza y aprendizaje flexibles adaptados a las distintas necesidades y estilos de aprendizaje; reorientación de la formación de docentes, plan de estudios flexibles que tenga en cuenta las distintas necesidades y no esté sobrecargado con contenidos académicos.

Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas

Esta dimensión se centra en las prácticas educativas de cada institución escolar, teniendo como fin que reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Se intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todos los alumnos y se tenga en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar.

Las secciones de esta dimensión se concretan en:

- C 1 Orquestar el proceso de aprendizaje
- C 2 Movilizar recursos

Hasta este punto, se han mencionado la cultura, las políticas y ahora las prácticas inclusivas, la relación que hay entre las políticas que pueden compararse con lo escrito, lo establecido, la norma, etc. y las prácticas, que se vincula con lo que realmente sucede, lo

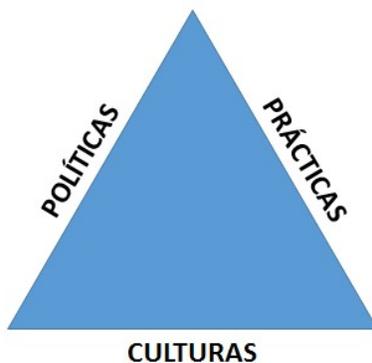
que pasa en los salones de una escuela, en el laboratorio de la secundaria o en la relación entre el profesor y los alumnos (López 2014); para Muntaner (2010, p.12-13), el desarrollar prácticas inclusivas significa enseñar con éxito a todos los alumnos en un aula diversa y heterogénea, y, afirma que este desafío se resuelve al tomar en cuenta:

- a. Eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación para promover el equilibrio entre la diversidad y la pertenencia.
- b. Apoyos o facilitadores, porque a través de su incorporación, se fomentará una participación con éxito en igualdad de condiciones y siempre en contextos normalizados.

En esta dimensión, la docencia, es decir, el papel que juegan los maestros de cada institución y el sistema de apoyos, se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para lograr el mismo y la participación de todos los miembros de la comunidad, a través de la movilización de recursos del centro educativo y de las comunidades locales con miras a mantener el aprendizaje activo de todos los alumnos.

La imagen de las tres dimensiones descritas del INDEX se aprecia a continuación, así como las secciones en que cada dimensión se subdivide.

Figura 12. Dimensiones del INDEX.



Fuente: Elaboración propia a partir del documento general del INDEX (2002)

Cada una de estas dimensiones, se divide en dos secciones, que se centran en un conjunto de actividades para aplicar los materiales.

Tabla 5. Secciones del INDEX

Ámbitos	Secciones
Crear culturas inclusivas	A.1 Construir comunidad A.2 Establecer valores inclusivos
Elaborar políticas inclusivas	B.1 Desarrollar una escuela para todos B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad
Desarrollar prácticas inclusivas	C.1 Orquestar el proceso educativo C.2 Movilizar recursos

Fuente: Elaboración propia a partir del documento general del INDEX

La exposición de la estructura del INDEX es el previo para la organización de los datos de la investigación que se reportarán en capítulo posterior.

6.4 Vinculación entre el INDEX y el Modelo Educativo Jesuita

Uno de los objetivos de la presente investigación es analizar la relación entre las percepciones de los miembros de la comunidad sobre la cultura, las prácticas y la política de inclusión, elementos del Índice de inclusión y el modelo educativo de la Ibero, argumento por el que se elabora una relación entre ambos esquemas.

En el apartado del contexto se indicó que un modelo educativo pretende orientar el quehacer de una institución educativa y que puede incluir una mayor o menor cantidad de elementos. Así, la IBERO ha definido su modelo educativo como el propio del modelo educativo jesuita, expresado de la siguiente manera: “Conjunto armónico e integrado de valores y experiencias pedagógicas cuyas características son: la utilidad, la promoción de la justicia, la formación humanista y la vivencia de la fe” (Características: Modelo Educativo Jesuita).

El Modelo Educativo Jesuita incluye la Misión y una serie de características, de medios y de valores explícitos, en los cuales existen elementos que pueden aludir a la inclusión: particularmente, la misión y los valores pueden reflejar la cultura; las características pueden reflejar las políticas; y los medios, relacionarse con las prácticas. Esta correspondencia puede observarse en la Figura 6.

El modelo educativo es desde la mirada de este trabajo, el medio a través del cual puede delinearse la intención del planteamiento de políticas, de la construcción de cultura y de la operativización de prácticas en torno a la inclusión, de tal modo que se elabora una aproximación para determinar qué tanta coherencia existe entre dicho modelo y las percepciones de la comunidad educativa en torno a la inclusión.

De este modo, se comparará lo que plantea el documento del Modelo Educativo con los datos obtenidos sobre las percepciones de la comunidad educativa en torno a ellos y relacionarlas con el mismo documento, lo cual nos permitirá aproximarnos a determinar qué tanta coherencia hay en esta cuestión, con miras a delinear propuestas para una mayor congruencia, en caso de que los resultados indiquen esta necesidad, o bien, señalar los

aspectos con una fuerte coherencia, ante lo cual se recomendará no perderlo de vista y reforzarlo, si los datos así lo indican.

Tabla 6. Correspondencia entre Modelo Educativo y ámbitos del INDEX.

Modelo Educativo de la IBERO	Ámbitos del INDEX
Misión	Cultura inclusiva
Valores	
Características	Política inclusiva
Medios	Prácticas inclusivas

A manera de colofón de este capítulo y considerando que la aplicación del INDEX no es tarea fácil como lo expresan las autoras, Gutiérrez Ortega, Martín Cilleros, y Jenaro (2014, p.197), se cita una de sus conclusiones con relación a la importancia que revela este conjunto de materiales:

“Por primera vez, un instrumento aborda la inclusión a través de una triple dimensión que aúna, por una parte, los puntos de vista de todos los miembros de la comunidad educativa y, por otra, observa el proceso de inclusión desde un prisma que considera a la organización en toda su complejidad ya que analiza su cultura, el despliegue de esta a través de las diferentes políticas que pone en marcha el centro y, en último lugar, cómo las prácticas del día a día reflejan la misión, visión y valores del centro respecto a la inclusión.”

7 Diseño y metodología de la investigación

La investigación que nos ocupa es exploratoria de carácter descriptivo con un enfoque mixto integrado por la aplicación de un instrumento cuantitativo y posteriormente, una fase cualitativa que incorporó las respuestas de diferentes responsables de la gestión en la IBERO.

El procedimiento cuantitativo de recogida de información se realizó a través de un instrumento basado en la adaptación al ámbito de educación superior del *INDEX for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002), llevada a cabo por Salceda e Ibáñez (2015), con la intención de evaluar culturas, políticas y prácticas en la educación superior, y así identificar y generar medidas de desarrollo inclusivo para cada una de estas tres dimensiones en las instituciones universitarias que decidan usarlo. El instrumento se denominó Indicadores de Inclusión en la Educación Superior.

Posteriormente se consideró esencial, seguir comprendiendo el fenómeno más a profundidad y se eligió aplicar una fase cualitativa que abonara una visión interpretativa con fundamentos socioculturales del contexto en el que desarrolló la investigación.

Se eligió un enfoque mixto de investigación por varios motivos, entre ellos, la investigación implicaba un recorrido en el que había que recolectar, analizar, relacionar y vincular, distintos datos cuantitativos y cualitativos para dar respuesta al objetivo de la investigación. En relación con los diseños de método mixto en la investigación en educación, Pereira Pérez (2011, p. 17) reporta que la producción de investigación con métodos mixtos ha producido cambios en las metodologías entre los académicos e investigadores de distintas áreas disciplinares; además presenta un recorrido cronológico atribuido a Creswell y Plano (2007, citado en Cameron, 2009) acerca de las etapas de las investigaciones mixtas en un contexto histórico:

- Periodo formativo (años de los 50 a los 80)
- Periodo del debate paradigmático (de los años 70 a los 90 tardíos)
- Periodo del desarrollo procedimental (de los años 80 tardíos al 2000)
- La *advocacy* como un periodo separado del diseño (del 2000 en adelante)

Objetivo general del estudio

Analizar la percepción de miembros de la comunidad universitaria sobre indicadores de inclusión en torno a las tres dimensiones que el Índice de Inclusión señala, con el fin de generar referentes sólidos para proponer sugerencias de inclusión que mejoren la cultura, políticas y prácticas hacia la discapacidad en la institución.

Los objetivos particulares son:

1. Conocer la percepción de la comunidad acerca de la cultura inclusiva que se promueve en la universidad.
2. Determinar la existencia de políticas inclusivas en el modelo educativo jesuita.
3. Identificar si existe relación entre las prácticas inclusivas de la universidad y el modelo educativo jesuita.

Cada objetivo se relaciona con ámbitos que incorpora el INDEX en su planteamiento, establece también, la posible relación entre la percepción de los miembros de la comunidad universitaria y el modelo educativo jesuita.

Preguntas de investigación

El tema de la inclusión y educación inclusiva es de mi interés académico, como también es parte de mi trayectoria laboral, identificar un conjunto de materiales que apoyan la inclusión en las escuelas, fue un incentivo para seguir indagando sobre el tema, por eso en la construcción de las preguntas de investigación, se incluyó la atención a los tres ámbitos que integran el INDEX, ya que son éstos los indicadores que estructuran este trabajo. Las siguientes preguntas orientan la indagación, son específicas y precisan los objetivos:

1. ¿Cuál es la percepción de alumnos y docentes en torno a las prácticas, políticas y cultura inclusiva que se viven en la IBERO?

2. ¿Cuál es la relación entre el modelo educativo de la Universidad Iberoamericana y la percepción en torno a las prácticas, políticas y cultura incluyente que se vive en la IBERO?

3. ¿Cuál es la percepción de la comunidad en torno a prácticas, políticas y cultura incluyente que se vive en la IBERO, respecto a los alumnos con discapacidad intelectual que asisten a la universidad?

7.1 Metodología de investigación mixta

La conceptualización de los métodos mixtos, de acuerdo con Driessnack, Souza y Costa (2007, citado por Pereira Pérez, 2011, p. 17) indica que “se refieren a un único estudio que utiliza estrategias múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis” y desde esta mirada, los autores identifican que la triangulación (acción inherente a los métodos mixtos, originalmente) “se refiere a la convergencia o corroboración de los datos recolectados e interpretados a respecto del mismo fenómeno”; además, definen los diseños de métodos mixtos en relación con su referente teórico, es decir: cualitativo o cuantitativo.

El término “triangulación”, siguiendo a Hernández, Fernández Collado, y Baptista (2013), es el concepto en el que se fundamenta el enfoque mixto y que supone varias ventajas. Destaca la idea de que se alcanza una perspectiva más precisa del fenómeno e incluso la percepción que se logra es integral, completa y holística; además, al usarse dos métodos (cuantitativo y cualitativo), aumenta la confianza de que serán más fidedignos los alcances.

De cara a las ventajas del proceso mixto de investigación, los investigadores a favor de éste afirman que este tipo de estudios alcanzan que “exploremos y explotemos” los datos (Todd, Nerlich & McKeown, 2004, citado en Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista, 2013); los autores sostienen que genera más “amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento” (*Ibid.* p.756). Todas estas cualidades fueron el motivo para elegir el multicitado enfoque mixto, ya que se deseaba explorar, desmenuzar los datos y seguir observando, haciendo entrevistas y realizando anotaciones para la posibilidad de comparar resultados de ambas fases.

Para Verd y López (2008 p. 13), “el uso combinado de técnicas cuantitativas y cualitativas ha tomado protagonismo en el debate metodológico (...) hoy en día la citada articulación se considera una opción deseable en los diseños de investigación” y afirman que gran cantidad de investigaciones en el contexto anglosajón le apuestan a la combinación de ambas técnicas, usando el término multimétodo o métodos mixtos.

Siguiendo la descripción de este tipo de multimétodos, Verd y López (2008, p. 16) comparten que una referencia esencial es Creswell y Plano Clark (2007), porque afirman que se ha llegado a la etapa “en que se asume que el diseño multimétodo supone un tipo específico de diseño, diferente del puramente cuantitativo o cualitativo”. Los autores postulan que la articulación metodológica tiene alcances más elaborados y profundos y que reflejan mejor la complejidad de los fenómenos que se estudian. Y citan que, si “se incorporan técnicas cualitativas a una base cuantitativa, se flexibiliza todo el proceso de investigación, aunque a menudo también lo alarga”.

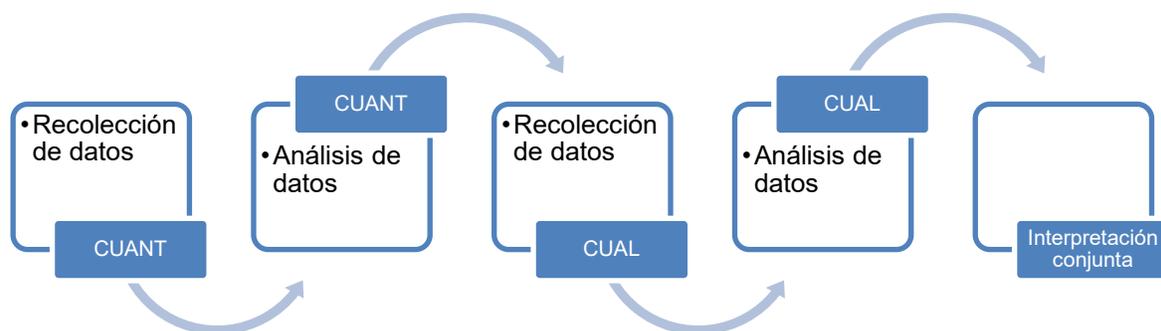
La información anterior, que ejemplifica incorporar una técnica cualitativa a una base cuantitativa, es lo que se realizó en este trabajo de investigación. Al respecto, la indagación arroja que hay diferentes autores que plantean opciones de diseños multimétodos. Sobresalen Bericat (1998), Callejo y Viedma (2006) y Creswell y Plano Clark (2007), y se identifica una correspondencia entre la terminología empleada de estos autores acerca de los multimétodos, se presenta la citada correspondencia (Verd y López, 2008, p. 21). Mientras que para Bericat (1998) el modelo se denomina Estrategia de combinación, Callejo y Viedma (2006) hablan de una articulación encadenada y Creswell y Plano Clark (2007) lo llaman Diseño secuencial.

Bericat	Callejo y Viedma	Creswell
Estrategia de combinación	Articulación encadenada	Diseño secuencial

Dentro de los diseños, arriba mostrados, se distinguen a su vez tres distintas versiones, el diseño secuencial explicativo; el exploratorio y el transformador (Verd y López 2008, p. 22). Afirman los autores que el tipo de multimétodo, sigue la estrategia de combinación y que precisamente esto genera el encadenamiento y a su vez produce una dedicación prolongada para obtener los datos.

En la siguiente Figura 13 se explica el diseño secuencial que se usó en este trabajo:

Figura 13. Diseño secuencial seguido en la tesis.



Fuente: Adaptado de Verd y López (2008).

La investigación se realizó en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (IBERO) y se dirigió a tres tipos de agentes de los diferentes departamentos que constituyen la comunidad educativa: alumnos de licenciatura y posgrado (maestría y doctorado); académicos de asignatura y de tiempo completo; y personal administrativo.

Con base en una fase cuantitativa, se recolectaron y analizaron los datos numéricos y se incorporó la siguiente fase con énfasis cualitativo, en la que se recolectaron los datos de informantes clave y se analizaron los mismos, para la posterior interpretación conjunta.

Se describen las fases cuantitativa y cualitativa para la interpretación conjunta posterior.

7.1.1 Fase cuantitativa

Domínguez, Sánchez y Sánchez (2009, p. 173), exponen que uno de los objetivos de la fase cuantitativa es “aprehender una realidad recurriendo a la medición con datos cuantificables a los que pueda darse tratamiento con apoyo de técnicas estadísticas”, apoyados en esta explicación, el enfoque cuantitativo se concentró en un cuestionario, cuyos datos fueron susceptibles de tratamiento estadístico.

Se seleccionó el instrumento propuesto por Salceda & Ibáñez (2015) que consistía en la adaptación del Índice de Inclusión al ámbito de la Educación Superior. Se realizó el proceso de revisión y ambientación al contexto de la IBERO. Posteriormente se elaboró el

cuestionario por medio de la plataforma de encuestas online *Limesurvey* GmbH (2018) para su posterior distribución a los miembros de la comunidad.

Para fines de la investigación se elaboró la operacionalización de los siguientes conceptos:

- Cultura de inclusión: Creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, y establecimiento de valores inclusivos.
- Políticas de inclusión: Desarrollo de una escuela para todos y organización del apoyo para atender a la diversidad.
- Prácticas de inclusión: Prácticas que reflejen la cultura y las políticas inclusivas, en la orquestación del proceso de aprendizaje y la movilización recursos.
- Comunidad de la Ibero: Conjunto de estudiantes, académicos y personal administrativo vinculados al quehacer educativo de la Ibero. Para la presente investigación, la comunidad se dividió en los siguientes sectores:
 - Académico de tiempo completo
 - Académico de asignatura
 - Alumno de licenciatura
 - Alumno de posgrado
 - Personal administrativo
 - Informantes clave: Personal académico y administrativo, responsable de tomar decisiones y realizar procesos de gestión en la comunidad universitaria.

El instrumento se estructuró con una introducción que explicó de qué fuente se generó, qué objetivo tenía y se aseguraba que no se pretendía evaluar a la persona que contestara, que se guardaban los criterios de confidencialidad y se continuó con una primera parte que incluyó los datos de identificación.

El cuestionario se denominó: Indicadores de Inclusión en la Educación Superior y se envió a la comunidad universitaria por vía electrónica; se inició la gestión con el envío de una cordial invitación a cada director de los departamentos. La directora del Departamento de Educación invitó con una carta personalizada a cada uno de sus homólogos de la

IBERO. En ella les invitaba a difundir el enlace de la encuesta para que profesores de asignatura, tiempo completo, alumnos de licenciaturas, maestría y doctorados, de sus departamentos, accedieron a la plataforma y contestaran la encuesta (ver Anexo n° 2)

Se recibieron durante un mes las respuestas, posteriormente se organizaron los datos y se procedió a su procesamiento estadístico.

7.1.2 Fase cualitativa

Una afirmación que resume uno de los objetivos de la investigación cualitativa, es en palabras de Domínguez *et al.* (2009, p. 173) “la manera de comprender de forma más profunda, el objeto estudiado y su relación con el ambiente y entorno”, precisión que era paralela a la intención de interpretar el ambiente social y cultural tanto del modelo educativo de la IBERO, como la percepción de la población a la que se seleccionó intencionalmente para cuestionarlos sobre los indicadores de inclusión.

Se identificaron en la estructura del organigrama de la IBERO, las personas que tenían bajo su responsabilidad, planear, conducir y evaluar, áreas de su trabajo con estrecha relación en los ámbitos e indicadores del instrumento cuantitativo aplicado. A estos agentes se les denominó inicialmente *stakeholders*⁵.

Se realizó una entrevista con cada *stakeholder*, porque ellos, como en toda organización, son influenciados por el éxito o fracaso de la Universidad. El concepto en español y singular es “parte interesada” o “persona afectada por el proceso” y en plural, se identifica con “grupos de interés”, son identificados en esta investigación para conocer sus puntos de vista, sus percepciones acerca de preguntas relacionadas con su trabajo y lo que ellos y ellas desde su posición de implicados, aportaron con sus respuestas a esta investigación. El nombre para tomadores de decisiones fue de informante clave.

⁵ Stakeholder es una palabra del inglés que, en el ámbito empresarial, significa ‘interesado’ o ‘parte interesada’, y que se refiere a todas aquellas personas u organizaciones afectadas por las actividades y las decisiones de una empresa.

7.2 Los cuestionarios utilizados en la investigación

7.2.1 Cuestionario adaptado *Index for Inclusion*

El trabajo se inició con el conocimiento en profundidad del cuestionario que proponen Salceda e Ibáñez (2015), y fueron revisados y comparados con los indicadores del instrumento original. Se rescató la especificación que hacen acerca del estatus de estudio preliminar y el procedimiento que efectuaron para validarlo, dentro de esta fase sobresale la consulta a través de un panel de juezas y jueces expertos y posteriormente que realizaron un análisis de la validez de contenido de la versión preliminar del cuestionario de indicadores según los resultados del juicio experto citado.

Se revisaron los vocablos para su adaptación al uso de los mismos en el contexto de la IBERO y se realizaron algunas modificaciones vinculadas a la población a quien se dirige el formulario con palabras afines a ellos. Ejemplos de los cambios: facultad por departamento; consejo de estudiantes, por sociedades de alumnos; servicios de orientación de la facultad, por centro de atención estudiantil universitaria, entre otros.

El formulario consistió en un cuestionario de respuestas cerradas que contó con dos partes: la primera sección, incluyó los datos sociodemográficos de identificación de la persona participante y la segunda abordó los contenidos propiamente de los tres ámbitos de la inclusión; en esta segunda parte, se valió de una escala tipo Likert de cinco niveles para determinar la valoración de los diferentes indicadores: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo y una opción final: no cuenta con información para responder. El piloteo del mismo fue con docentes, estudiantes de licenciatura y de posgrado del Departamento de Educación.

El cuestionario se constituyó con un total de 54 indicadores, divididos en tres dimensiones de valoración interconectadas, se presenta en la Tabla 7.

Tabla 7. Estructura del instrumento Indicadores de Inclusión en Educación Superior

DIMENSIÓN	SECCIÓN	Nº de Indicadores
Dimensión A. Crear culturas inclusivas	Sección A.1. Construir una comunidad	13
	Sección A.2. Establecer valores inclusivos	8
Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas	Sección B.1. Desarrollar una universidad para todas las personas	9
	Sección B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad	8
Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas	Sección C.1. Orquestrar el proceso educativo	9
	Sección C.2. Movilizar recursos	7
	Total	54 indicadores

7.2.2 Cuestionario dirigido a informantes clave

Como se mencionó anteriormente, la selección de informantes clave se estableció considerando a los responsables de diferentes áreas de la IBERO, que estuvieran relacionados en su toma de decisiones con los indicadores del instrumento cuantitativo, se reportan en la Tabla 8 la estructura realizada.

Tabla 8. Estructura de indicadores del instrumento e informantes clave de la IBERO

Informantes clave	Indicador asociado
Finanzas	2. Los recursos de la IBERO se utilizan para apoyar el aprendizaje
Programas de Incidencia	3. La IBERO implementa estrategias para vincularse con redes nacionales o internacionales de políticas sociales e incluyentes
Coordinación de Organizaciones Estudiantiles (COE)	4. La IBERO involucra a la comunidad universitaria en el diseño de propuestas para mejorar la convivencia
Operaciones y Servicios	6. Existe colaboración entre el profesorado y el personal no docente (administración, planta física,

Informantes clave	Indicador asociado
	vigilancia, limpieza)
Operaciones y Servicios	7. El trabajo desarrollado por el personal no docente (administración, planta física, vigilancia, limpieza) es conocido y valorado por estudiantes y profesores
Coordinación de Organizaciones Estudiantiles (COE)	10. El alumnado participa en los órganos de representación estudiantil
Coordinación de Organizaciones Estudiantiles (COE)	11. El alumnado se apoya mutuamente para lograr metas educativas
Egresados y Desarrollo Profesional	12. La comunidad universitaria siente orgullo de pertenecer a la IBERO
Departamento de Educación. Programa Somos Uno Más	13. La IBERO es una institución con una cultura de apoyo y acompañamiento para personas que presentan algún tipo de discapacidad
Director de Programas de Incidencia	17. La IBERO implementa acciones para disminuir prácticas discriminatorias.
Dirección de Servicios para la Formación Integral (DSFI)	19. El profesorado tiene altas expectativas sobre el alumnado.
Dirección de Servicios para la Formación Integral (DSFI)	20. El profesorado implementa acciones para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación.
Departamento de Arquitectura	23. La IBERO presenta accesibilidad para todas las personas
Instituto de Investigación Aplicada y Tecnología (INIAT)	24. La IBERO cuenta con equipamiento e infraestructura para atender a personas con discapacidad
Dirección de Finanzas	25. Se revisan los recursos para que la IBERO responda a una realidad cambiante
Dirección de Operaciones y Servicios	27. Los servicios complementarios que ofrece la IBERO (cafeterías, servicios deportivos, culturales, de copias, papelería, informes, orientación), se ajustan a las necesidades de la comunidad universitaria.
Dirección de Recursos Humanos	28. Los nombramientos y las promociones docentes son justas
Dirección de Servicios para la Formación Integral (DSFI)	29. Se ayuda al profesorado de nuevo ingreso en la IBERO a adaptarse a la universidad.
Coordinación de Organizaciones Estudiantiles (COE)	30. Cuando el alumnado accede a la IBERO por primera vez se le ayuda a adaptarse
Centro de Atención Estudiantil Universitaria (CAEU)	31. La IBERO define las políticas para la atención a la diversidad y responde por su divulgación y cumplimiento
Dirección de Servicios para la	32. Se promueve la investigación y formación del

Informantes clave	Indicador asociado
Formación Integral (DSFI)	profesorado en temas relacionados con la educación inclusiva.
Centro de Atención Estudiantil Universitaria (CAEU)	33. Existen formas de apoyo pedagógico para el alumnado que lo necesita
Centro de Atención Estudiantil Universitaria (CAEU)	34. Se implementan acciones para atender a la diversidad de los estudiantes
Enlace Institucional Programa Somos	35. Se implementan acciones para atender a estudiantes con discapacidad
Dirección de Servicios para la Formación Integral (DSFI)	36. El profesorado recibe formación para gestionar el conocimiento a la diversidad de estudiantes en el aula.
Centro de Atención Estudiantil Universitaria (CAEU)	37. Existen alternativas de enseñanza y tutorización no presencial para el alumnado que lo necesita.
Procuraduría de Derechos Universitarios	38. Se implementan acciones para detectar las relaciones de abuso de poder o bullying
Dirección de Servicios para la Formación Integral (DSFI)	39. Los contenidos de las materias de estudio están conectados a problemáticas sociales relevantes
Dirección de Servicios para la Formación Integral (DSFI)	40. Los contenidos de las materias de estudio se adecuan a la diversidad del alumnado
Centro de Atención Estudiantil Universitaria (CAEU)	41. Se organizan grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado
Dirección de Planta Física	42. En la organización de espacios y tiempos, se toma en cuenta a la diversidad de personas que conforman la comunidad universitaria
Centro de Atención Estudiantil Universitaria (CAEU)	43. Se incorpora activamente al alumnado en su propio aprendizaje
Enlace Institucional Programa Somos Uno Más	44. Se incorpora activamente a los alumnos con discapacidad
Dirección de Servicios para la Formación Integral (DSFI)	45. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración con otros docentes
Dirección de Servicios para la Formación Integral (DSFI)	46. La evaluación motiva y refleja los logros del alumnado
Dirección de Servicios para la Formación Integral (DSFI)	47. El profesorado tiene conocimiento sobre los programas de inclusión que tiene la universidad.
Centro de Atención Estudiantil Universitaria (CAEU)	50. La tutoría universitaria es un ámbito integrado en el Servicio de Orientación de la IBERO a disposición de cualquier miembro de la comunidad
Dirección de Servicios para la Formación Integral (DSFI)	51. La experiencia del profesorado se aprovecha para enriquecer el proceso educativo
Dirección de Servicios para la	52. El profesorado genera recursos educativos

Informantes clave	Indicador asociado
Formación Integral (DSFI)	para apoyar el aprendizaje y la participación de los estudiantes.
Dirección de Servicios para la Formación Integral (DSFI)	53. El profesorado genera recursos educativos para apoyar el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad
Dirección de Servicios para la Formación Integral (DSFI)	54. La diversidad del alumnado se usa como un recurso para enriquecer el proceso educativo

La logística para canalizar los indicadores a cada informante clave se realizó por los canales formales institucionales, fue a través de una carta invitación en la que se solicitaba su amable colaboración para responder a la información solicitada; durante un mes se enviaron recordatorios para insistir en la recuperación de respuestas y con ello estructurar los datos recopilados.

7.3 INDEX en la IBERO: informantes clave, población y muestra

Se presenta la información del Formulario aplicado a la comunidad de alumnos y maestros, llamado Indicadores de Inclusión en Educación Superior (fase cuantitativa) y posteriormente los datos de los informantes clave (fase cualitativa)

7.3.1 Formularios, población y muestra

A pesar de los esfuerzos por alcanzar un número mayor de respuestas del formulario, Indicadores de Inclusión en Educación Superior, dirigidas a la población total de la comunidad universitaria, se recolectaron 634, sin embargo, se descartaron los que no estaban con la información completa y varios indicadores sin respuesta; la muestra se concentró en 432 resultados. La información recabada fue sometida a análisis estadístico y se abonarán los resultados en apartados siguientes.

Acerca de los informantes clave, se planeó obtener 54 respuestas, una por indicador del cuestionario; los resultados reunidos recuperan 34 indicadores respondidos, la diferencia de veinte indicadores sin respuesta por parte de los informantes clave, también indica desde la observación continua algunas afirmaciones de análisis posterior.

7.3.2 Sistematización de la información recogida

La sistematización de los datos cuantitativos se orientó a la realización de estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) para describir las características generales de los participantes del estudio. Se obtuvieron también frecuencias y porcentajes para cada uno de los reactivos que componen el instrumento utilizado, los resultados se presentan en gráficas para cada uno de los reactivos. Para finalizar los análisis descriptivos, se obtuvieron medias y desviaciones estándar para cada uno de los indicadores de inclusión.

Previo a la realización de los análisis de estadística inferencial, se realizaron pruebas para verificar la distribución de los datos, se encontró que éstos no cumplieron con los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianza, por lo que se realizaron pruebas de estadística no paramétrica.

Se realizaron comparaciones de las medias de indicadores de inclusión dividiendo a los participantes por los siguientes grupos: a) sexo, b) Rol que desempeña en la IBERO, c) División a la que pertenece el encuestado, d) años en la IBERO y e) edad.

Para analizar las diferencias por sexo se utilizó la prueba estadística U de Mann Whitney, y para realizar las comparaciones por el resto de los grupos se utilizó la prueba Kruskal Wallis. Todos los análisis estadísticos se hicieron con el paquete estadístico SPSS versión 19.

7.3.3 Estructura de los y las informantes clave

La sistematización de los datos arrojados por los informantes clave, operó con la relación entre ellos y el indicador seleccionado para su respuesta, posteriormente, se agruparon éstas por dimensión del INDEX, es decir, se clasificaron en las relacionadas con las que correspondían a culturas inclusivas; las relacionadas con las políticas institucionales y finalmente se agruparon las relacionadas con las prácticas incluyentes, el análisis del contenido de las respuestas se describe en siguientes apartados.

7.4 Datos sociodemográficos de Indicadores de Inclusión en Educación Superior

Se presentan las tablas con resultados que integran tanto las frecuencias, como los porcentajes de las variables relacionadas con los datos sociodemográficos de los participantes y posteriormente, se realizan observaciones generales sobre los resultados.

Tabla 9. Frecuencias y porcentajes sobre datos generales de los participantes.

Variable	n (%)
Sexo	
Femenino	274 (63.4%)
Masculino	158 (36.6%)
Edad	
18 a 26 años	125 (28.9%)
26 a 35 años	94 (21.5%)
36 a 45 años	84 (19.4%)
46 a 55 años	81 (18.8%)
56 a 65 años	42 (9.7%)
66 o más años	7 (1.6%)
Rol en la comunidad IBERO	
Académico de tiempo completo	59 (13.7%)
Académico de asignatura	161 (37.3%)
Alumno de licenciatura	122 (28.2%)
Alumno de posgrado	69 (16.0%)
Personal administrativo	21 (4.9%)
División	
Ciencia, Arte y Tecnología	132 (30.6%)
Estudios Sociales	132 (30.6%)
Humanidades y Comunicación	168 (38.9%)
Años en la IBERO	
0 a 5 años	289 (66.9%)
6 a 10 años	47 (10.9%)
11 a 15 años	36 (8.3%)
16 a 20 años	23 (5.3%)
21 a 30 años	26 (6.0%)
31 años o más	9 (2.1%)

Las observaciones de la Tabla 8 acerca de los datos sociodemográficos de la muestra destacan los siguientes resultados:

- Con respecto al subgrupo de sexo, hubo más hombres que mujeres.
- En lo que se refiere a los subgrupos de edad, el más grande fue el subgrupo de 18 a 26 años y el más chico fue el de 66 o más años.
- En referencia a la parte de la IBERO a la que pertenecían los participantes, el subgrupo de Académico de asignatura tuvo más participantes y el que tuvo menos fue el de Personal administrativo.
- Con relación al grupo de cada División, el subgrupo más grande fue el de Humanidades y Comunicación.
- Por último, el subgrupo que tenía entre 0 y 5 años fue el más grande y el menor fue el que tenía 31 o más años en la IBERO. En relación con el rango de años en la IBERO, destaca con mayor participación el de 0 a 5 años de permanencia, es entendible si consideramos que la estancia de los estudiantes de licenciatura o posgrado entra en este segmento.

Es conveniente recordar que los departamentos académicos de la IBERO, se organizan en tres Divisiones institucionales, y que se usó este agrupamiento para incluir los resultados en esta estructura.

DICAT	División de Ciencia, Arte y Tecnología
DES	División de Estudios Sociales
DHYC	División de Humanidades y Comunicación

Se exponen a continuación, los datos arrojados organizados por cada División y los correspondientes Departamentos que agrupan.

Tabla 10. Frecuencias y porcentajes sobre departamentos pertenecientes a cada División de la IBERO.

DEPARTAMENTO	n (%)
DICAT Ciencia, Arte y Tecnología	
Arquitectura	28 (21.2%)
Diseño	62 (46.9%)

Física y Matemáticas	12 (9.1%)
Ingeniería y Ciencias Químicas	10 (7.6%)
Ingenierías	20 (15.2%)

DES Estudios Sociales

Departamento de Ciencias Sociales y Políticas	22 (16.7%)
Departamento de Derecho	40 (30.3%)
Departamento de Economía	13 (9.8%)
Departamento de Estudios Empresariales	13 (9.8%)
Departamento de Estudios Internacionales	16 (12.2%)
Departamento de Psicología	11 (8.3%)
Departamento de Salud	17 (12.9%)

DHYC Humanidades y Comunicación

Departamento de Arte	14 (8.2%)
Departamento de Ciencias Religiosas	11 (6.5%)
Departamento de Comunicación	25 (14.8%)
Departamento de Educación	68 (40.5%)
Departamento de Filosofía	24 (14.4%)
Departamento de Historia	13 (7.8%)
Departamento de Letras	13 (7.8%)

- Se destaca que, en la División de Ciencia, Arte y Tecnología, él área con más número de participantes fue la de Diseño y la de menor número de respuestas fue la de Ingeniería y Ciencias Químicas.
- En cuanto a la División de Estudios Sociales, el departamento con más número de participantes fue el de Derecho y el de menor número fue Psicología.
- Por último, en la División de Humanidades y Comunicación, el grupo con más número de participantes fue el de Educación y el de menor número fue Ciencias Religiosas.

7.5 Análisis genérico de las categorías del Index

En esta sección de análisis, se presenta la percepción de los miembros de la comunidad de la IBERO en relación con los tres ámbitos del INDEX; se van presentando las distintas tablas que concentran la información al respecto. Se organizaron considerando datos sobre el sexo, el grupo al que pertenecen en la universidad, el rango de la edad y su participación, también los indicadores de inclusión según los años de permanencia en la IBERO y finalmente se concentra la información en la tabla de medias y desviaciones estándar de indicadores de inclusión (cultura, políticas y prácticas) según la división académica a la que pertenecen los encuestados.

Tabla 11. Medias y desviaciones estándar de indicadores de inclusión según el sexo.

	Femenino	Masculino	
	M (DE)	M (DE)	p
Culturas inclusivas	3.04	3.11	n.s.
Políticas inclusivas	2.50	2.62	n.s.
Prácticas inclusivas	2.56	2.62	n.s.

Se obtuvieron promedios de los puntajes para los tres indicadores de inclusión, dividiendo a la población por sexo y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas al realizar la prueba U de Mann Whitney para comparación de dos grupos.

Tabla 12. Medias y desviaciones estándar de indicadores de inclusión según la parte de la IBERO a la que pertenece.

	Académico de tiempo completo	Académico de asignatura	Alumno de licenciatura	Alumno de posgrado	Personal administrativo	P
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	
Culturas inclusivas	3.00 (0.40)	3.13 (0.62)	3.09 (0.53)	2.93 (0.63)	3.02 (0.46)	0.037
Políticas inclusivas	2.61 (0.65)	2.66 (0.91)	2.50 (0.84)	2.30 (0.98)	2.48 (0.70)	0.035
Prácticas inclusivas	2.48 (0.68)	2.72 (0.92)	2.64 (0.74)	2.38 (1.01)	2.22 (0.97)	0.023

Se obtuvieron promedios de los puntajes para los tres indicadores de inclusión y se dividió la muestra en seis grupos según el área de la Ibero a la que pertenecen, posteriormente se realizaron comparación de estos grupos mediante la prueba Kruskal

Wallis. Se encontró que los académicos de asignatura presentaron un mayor nivel de percepción sobre culturas y políticas inclusivas y fueron los alumnos de posgrado quienes obtuvieron el puntaje más bajo en estos dos rubros. Por último, se encontró que también fueron los académicos de asignatura quienes presentaron un mayor nivel de percepción sobre prácticas inclusivas y quienes presentaron los puntajes más bajos fueron los participantes del personal administrativo.

Tabla 13. Medias y desviaciones estándar de indicadores de inclusión según la edad.

	18 a 25 años	26 a 35 años	36 a 45 años	46 a 55 años	56 a 65 años	66 años o más	P
	M (DE)						
Culturas inclusivas	3.08 (0.55)	3.06 (0.61)	3.05 (0.67)	3.09 (0.51)	3.07 (0.60)	3.07 (0.72)	n.s.
Políticas inclusivas	2.50 (0.83)	2.53 (0.90)	2.60 (0.90)	2.57 (0.81)	2.52 (0.95)	2.69 (1.04)	n.s.
Prácticas inclusivas	2.62 (0.78)	2.58 (0.88)	2.57 (0.98)	2.62 (0.89)	2.49 (0.89)	2.46 (0.79)	n.s.

Se obtuvieron promedios de los puntajes para los tres indicadores de inclusión y se dividió la muestra por grupos de edad, sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas al realizar la prueba Kruskal Wallis para comparación de tres o más grupos.

Tabla 14. Medias y desviaciones estándar de indicadores de inclusión según los años en la IBERO.

	0 a 5 años	6 a 10 años	11 a 15 años	16 a 20 años	21 a 30 años	31 años o más	P
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	
Culturas inclusivas	3.06 (0.58)	3.10 (0.60)	2.82 (0.53)	3.20 (0.50)	3.28 (0.45)	2.89 (0.84)	0.021
Políticas inclusivas	2.51 (0.88)	2.64 (0.83)	2.37 (0.80)	2.71 (0.88)	2.91 (0.70)	2.22 (1.02)	0.050
Prácticas inclusivas	2.54 (0.89)	2.76 (0.91)	2.63 (0.72)	2.47 (0.95)	2.86 (0.65)	2.20 (0.79)	n.s.

Se obtuvieron promedios de los puntajes para los tres indicadores de inclusión y se dividió la muestra en seis grupos según los años que tienen en la IBERO, posteriormente se

realizaron comparación de estos grupos mediante la prueba Kruskal Wallis. Se encontró que aquellos que tenían entre 21 y 30 años fueron quienes presentaron un mayor nivel de percepción tanto en culturas como en políticas inclusivas, y quienes tuvieron los puntajes más bajos en el indicador de culturas fueron los que tenían entre 11 y 15 años. Con respecto a las políticas, aquellos que tenían 31 años o más en la IBERO tuvieron los puntajes más bajos. En el rubro de prácticas inclusivas no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 15. Medias y desviaciones estándar de indicadores de inclusión según la División.

	Ciencia, Arte y Tecnología	Estudios Sociales	Humanidades y Comunicación	P
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	
Culturas inclusivas	3.11 (0.60)	3.04 (0.59)	3.05 (0.56)	n.s.
Políticas inclusivas	2.55 (0.96)	2.51 (0.85)	2.56 (0.82)	n.s.
Prácticas inclusivas	2.74 (0.86)	2.52 (0.86)	2.51 (0.87)	0.036

Se obtuvieron promedios de los puntajes para los tres indicadores de inclusión y se dividió la muestra en tres grupos según la división de la IBERO a la que pertenecen, posteriormente se realizaron comparación de estos grupos mediante la prueba Kruskal Wallis. Se encontró que aquellos los que forman parte de la división de Ciencia, Arte y Tecnología fueron los que tuvieron mayor nivel de percepción sobre prácticas inclusivas y en este mismo rubro tanto la división de Estudios Sociales como la de Humanidades y Comunicación obtuvieron puntajes similares y más bajos. Con respecto a los rubros de culturas y políticas no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

8 Percepción de la inclusión en la comunidad universitaria

8.1 Análisis categorial e interpretación de los ámbitos del Índice en la IBERO

Se presentan en análisis los indicadores por ámbito del INDEX, considerando tanto las frecuencias, como los porcentajes que integran la dimensión de Cultura, después los relacionados con las Políticas y se concluye con los de Prácticas incluyentes. Al final de cada tabla, se realizan observaciones de interpretación.

Cabe recordar que cada dimensión se estructura con dos secciones:

Dimensión A. Crear culturas inclusivas	Sección A.1. Construir una comunidad
	Sección A.2. Establecer valores inclusivos
Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas	Sección B.1. Desarrollar una universidad para todas las personas
	Sección B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad
Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas	Sección C.1. Orquestar el proceso educativo
	Sección C.2. Movilizar recursos

Dimensión A. Crear culturas inclusivas, Sección A.1. Construir una comunidad

Tabla 16. Frecuencias y porcentajes de los indicadores que componen la dimensión de Culturas A1.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Sin información suficiente
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
1. Todo el mundo merece sentirse acogido	2 (0.5%)	1 (0.2%)	31 (7.2%)	398 (92.1%)	0 (0%)
2. Los recursos de la IBERO se utilizan para apoyar el aprendizaje	3 (7%)	20 (4.6%)	208 (48.1%)	186 (43.1%)	15 (3.5%)
3. La IBERO implementa estrategias para vincularse con redes nacionales o internacionales de política social e incluyentes	2 (0.5%)	23 (5.3%)	188 (43.5%)	165 (38.2%)	54 (12.5%)
4. La IBERO involucra a la comunidad universitaria en el diseño de propuestas para mejorar la convivencia	13 (3.0%)	72 (16.7%)	198 (45.8%)	116 (26.9%)	33 (7.6%)
5. El aula es un espacio social y educativo de participación incluyente	7 (1.6%)	32 (7.4%)	187 (43.3%)	202 (46.8%)	4 (0.9%)
6. Existe colaboración entre el profesorado y el personal no docente (administración, planta física, vigilancia, limpieza...)	17 (3.9%)	67 (15.5%)	187 (43.3%)	121 (28.0%)	40 (9.3%)
7. El trabajo desarrollado por el personal no docente (administración, planta física, vigilancia, limpieza...) es conocido y valorado por estudiantes y profesores	22 (5.1%)	125 (28.9%)	193 (44.7%)	62 (14.4%)	30 (6.9%)
8. Las relaciones entre el profesorado y el alumnado se basan en el respeto mutuo	4 (0.9%)	23 (5.3%)	198 (45.8%)	204 (47.2%)	3 (0.7%)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Sin información suficiente
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
9. Existe una relación de respeto e inclusión para los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad	2 (0.5%)	21 (4.9%)	177 (41.0%)	191 (44.2%)	41 (9.5%)
10. El alumnado participa en los órganos de representación estudiantil	7 (1.6%)	48 (11.1%)	210 (48.6%)	131 (30.3%)	36 (8.3%)
11. El alumnado se apoya mutuamente para lograr metas educativas	16 (3.7%)	73 (16.9%)	227 (52.5%)	93 (21.5%)	23 (5.3%)
12. La comunidad universitaria siente orgullo de pertenecer a la IBERO	7 (1.6%)	24 (5.6%)	182 (42.1%)	199 (46.1%)	20 (4.6%)
13. La IBERO es una institución con una cultura de apoyo y acompañamiento para personas que presentan algún tipo de discapacidad	4 (0.9%)	21 (4.9%)	179 (41.4%)	185 (42.8%)	43 (10.0%)

Dimensión A. Crear culturas inclusivas, Sección A.2. Establecer valores inclusivos

Tabla 17. Frecuencias y porcentajes de los reactivos que componen la dimensión de Culturas A2.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Sin información suficiente
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
1. La comunidad universitaria se identifica con la filosofía, los principios y los objetivos de la educación inclusiva	4 (0.9%)	39 (9.0%)	217 (50.2%)	134 (31.0%)	38 (8.8%)
2. La IBERO transmite al entorno que es una institución donde se generan transformaciones que contribuyen a mejorar la sociedad	5 (1.2%)	28 (6.5%)	197 (45.6%)	190 (44.0%)	12 (2.8%)
3. La IBERO impulsa acciones que promuevan conductas sociales positivas y la solidaridad en oposición al individualismo y utilitarismo	9 (2.1%)	29 (6.7%)	197 (45.6%)	183 (42.4%)	14 (3.2%)
4. La IBERO implementa acciones para disminuir prácticas discriminatorias	9 (2.1%)	34 (7.9%)	191 (44.2%)	164 (38.0%)	34 (7.9%)
5. Los miembros de la comunidad universitaria son tratados como personas que desempeñan un “rol” fundamental para el buen funcionamiento de la IBERO	13 (3.0%)	40 (9.3%)	221 (51.2%)	138 (31.9%)	20 (4.6%)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Sin información suficiente
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
6. El profesorado tiene altas expectativas sobre el alumnado	9 (2.1%)	62 (14.4%)	202 (46.8%)	144 (33.3%)	15 (3.5%)
7. El profesorado implementa acciones para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación	8 (1.9%)	44 (10.2%)	212 (49.1%)	148 (34.3%)	20 (4.6%)
8. La IBERO es una institución que brinda atención a estudiantes con discapacidad intelectual	9 (2.1%)	35 (8.1%)	155 (35.9%)	159 (36.8%)	74 (17.1%)

La respuesta del indicador A 1.1 (99.3%) fue respondida de manera contundente con una respuesta positiva, abarca las opciones totalmente de acuerdo y de acuerdo de las respuestas. Hace pensar en el trabajo del currículo universitario, o del modelo educativo o en el clima de cultura positiva que se percibió con este indicador, por parte de los miembros de la comunidad.

Sin embargo, el indicador que brinca del promedio es el número siete que se refiere a “El trabajo desarrollado por el personal no docente (administración, planta física, vigilancia, limpieza...) es conocido y valorado por estudiantes y profesores”, donde se localiza que sólo el 59% percibe que si se valora y conoce el trabajo del personal no docente de la universidad.

Las frecuencias y porcentajes de los reactivos que componen la dimensión de Culturas A1 y A2, la información de cada indicador hace considerar que todos los datos se inclinan a respuestas positivas que en promedio son del 82% lo que permite afirmar que, en este ámbito del ÍNDEX, los integrantes de la comunidad universitaria que contestaron el instrumento perciben que existe una cultura inclusiva en la IBERO.

Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas, Sección B.1. Desarrollar una universidad para todas las personas

Tabla 16. Frecuencias y porcentajes de los reactivos que componen la dimensión de Políticas B1

	Totalmente en desacuerdo n (%)	En desacuerdo n (%)	De acuerdo n (%)	Totalmente de acuerdo n (%)	Sin información suficiente n (%)
1. Se organizan jornadas de puertas abiertas y actividades regulares de apertura a la comunidad no universitaria	7 (1.6%)	51 (11.8%)	169 (39.1%)	127 (29.4%)	78 (18.1%)
2. La IBERO presenta accesibilidad para todas las personas	13 (3.0%)	93 (21.5%)	157 (36.3%)	136 (31.5%)	33 (7.6%)
3. La IBERO cuenta con equipamiento e infraestructura para atender a personas con discapacidad	6 (1.4%)	76 (17.6%)	167 (38.7%)	125 (28.9%)	58 (13.4%)
4. Se revisan los recursos para que la IBERO responda a una realidad cambiante	5 (1.2%)	44 (10.2%)	171 (39.6%)	124 (28.7%)	88 (20.4%)
5. El alumnado que ingresa a la IBERO recibe una atención que garantiza su preparación para la vida y el mundo laboral	8 (1.9%)	35 (8.1%)	218 (50.5%)	146 (33.8%)	25 (5.8%)
6. Los servicios complementarios que ofrece la IBERO (cafeterías, servicios deportivos, culturales, de copias, papelería, informes, orientación...) se ajustan a las necesidades de la comunidad universitaria	12 (2.8%)	48 (11.1%)	190 (44.0%)	166 (38.4%)	16 (3.7%)
7. Los nombramientos y las promociones docentes son justas	27 (6.3%)	75 (17.4%)	143 (33.1%)	80 (18.5%)	107 (24.8%)
8. Se ayuda al profesorado de nuevo ingreso en la IBERO a adaptarse a la universidad	13 (3.0%)	59 (13.7%)	152 (35.2%)	104 (24.1%)	104 (24.1%)
9. Cuando el alumnado accede a la IBERO por primera vez se le ayuda a adaptarse	19 (4.4%)	75 (17.4%)	184 (42.6%)	111 (25.7%)	43 (10.0%)

Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas, Sección B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad

Tabla 18. Frecuencias y porcentajes de los reactivos que componen la dimensión de Políticas B2.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Sin información suficiente
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
1. La IBERO define las políticas para atención a la diversidad y responde por su divulgación y cumplimiento	5 (1.2%)	32 (7.4%)	191 (44.2%)	131 (30.3%)	73 (16.9%)
2. Se promueve la investigación y formación del profesorado en temas relacionados con la educación inclusiva	9 (2.1%)	74 (17.1%)	161 (37.3%)	103 (23.8%)	85 (19.7%)
3. Existen formas de apoyo pedagógico para el alumnado que lo necesita	5 (1.2%)	38 (8.8%)	190 (44.0%)	127 (29.4%)	72 (16.7%)
4. Se implementan acciones para atender a la diversidad de los estudiantes	7 (1.6%)	38 (8.8%)	201 (46.5%)	116 (26.9%)	70 (16.2%)
5. Se implementan acciones para atender a estudiantes con discapacidad	8 (1.9%)	45 (10.4%)	178 (41.2%)	107 (24.8%)	94 (21.8%)
6. El profesorado recibe formación para gestionar el conocimiento, a la diversidad de estudiantes en el aula	25 (5.8%)	79 (18.3%)	141 (32.6%)	84 (19.4%)	103 (23.8%)
7. Existen alternativas de enseñanza y tutorización no presencial para el alumnado que lo necesita	11 (2.5%)	63 (14.6%)	133 (30.8%)	111 (25.7%)	114 (25.4%)
8. Se implementan acciones para detectar las relaciones de abuso de poder o bullying	28 (6.5%)	93 (21.5%)	120 (27.8%)	60 (14.1%)	130 (30.1%)

El análisis de los datos de esta tabla, correspondiente al ámbito del ÍNDEX: Políticas Inclusivas, reporta que el promedio de la percepción de respuestas positivas en este ámbito, es solamente del 65% y que comparado con el ámbito de Culturas Inclusivas presenta diferencias (82%)

Se localiza que en varios indicadores, sobresale que la elección de las respuestas denominada, “sin información suficiente para contestar” fue elegida por numerosos participantes, ejemplo de esto es: en el indicador número diecisiete (17) en que se registra que 130 individuos perciben que no cuentan con suficiente información para identificar si la IBERO realiza alguna acción para detectar abuso de poder o bullying en la comunidad; otro ejemplo es en el indicador quince(15) que reporta más de 100 encuestados que perciben tener datos insuficientes para identificar que la IBERO gestiona formación para su claustro de profesores en relación a la diversidad de estudiantes.

Lo mismo sucede en relación con el indicador siete (7) sobre “Los nombramientos y las promociones docentes son justas”, también reporta percepción de más de cien encuestados que eligieron sin información suficiente para contestar. ¿Qué pasa con las políticas?

Para Salceda e Ibáñez (2015) una de las áreas que han identificado en sus trabajos de inclusión universitaria en España, apunta a la formación docente como un factor que requiere atenderse para innovar en los espacios universitarios y parece pertinente señalar que la percepción del indicador (15) fortalece esta idea, ya que sobresale el dato de que no tengan información sobre la formación a maestros para atender la diversidad de los alumnos.

Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas, Sección C.1. Orquestar el proceso educativo.

Tabla 19. Frecuencias y porcentajes de los reactivos que componen la dimensión de Prácticas C1.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Sin información suficiente
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
1. Los contenidos de las materias de estudio están conectados a problemáticas sociales relevantes	2 (0.5%)	40 (9.3%)	217 (50.2%)	156 (31.6%)	17 (3.9%)
2. Los contenidos de las materias de estudio se adecuan a la diversidad del alumnado	5 (1.2%)	87 (20.1%)	190 (44.0%)	118 (27.3%)	32 (7.4%)
3. Se organizan grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado	15 (3.5%)	109 (25.2%)	158 (36.6%)	79 (18.3%)	71 (16.4%)
4. En la organización de espacios y tiempos se toma en cuenta a la diversidad de personas que conforman la comunidad universitaria	12 (2.8%)	74 (17.1%)	181 (41.9%)	104 (24.1%)	61 (14.1%)
5. Se incorpora activamente al alumnado en su propio aprendizaje	13 (3.0%)	42 (9.7%)	219 (50.7%)	138 (31.9%)	20 (4.6%)
6. Se incorpora activamente a los alumnos con discapacidad	11 (2.5%)	59 (13.7%)	170 (39.4%)	86 (19.9%)	106 (24.5%)
7. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración con otros docentes	20 (4.6%)	83 (19.2%)	166 (38.4%)	94 (21.8%)	69 (16.0%)
8. La evaluación motiva y refleja los logros del alumnado	16 (3.7%)	61 (14.1%)	204 (47.2%)	114 (24.6%)	37 (8.6%)
9. El profesorado tiene conocimiento sobre los programas de inclusión que tiene la universidad	23 (5.3%)	97 (22.5%)	121 (28.0%)	64 (14.8%)	127 (29.4%)

Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas, Sección C.2. Movilizar recursos

Tabla 20. Frecuencias y porcentajes de los reactivos que componen la dimensión de Prácticas C2.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Sin información suficiente
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
1. Se conocen y se aprovechan los recursos materiales y pedagógicos de la comunidad universitaria para asegurar la inclusión efectiva de todos sus miembros	3 (0.7%)	79 (18.3%)	170 (39.4%)	100 (23.1%)	80 (18.5%)
2. Los recursos educativos de la IBERO se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión	6 (1.4%)	59 (13.7%)	168 (38.9%)	89 (20.6%)	110 (25.5%)
3. La tutoría universitaria es un ámbito integrado en el Servicio de Orientación de la IBERO a disposición de cualquier miembro de la universidad	6 (1.4%)	33 (7.6%)	172 (39.8%)	124 (28.7%)	97 (22.5%)
4. La experiencia del profesorado se aprovecha para enriquecer el proceso educativo	14 (3.2%)	44 (10.2%)	187 (43.3%)	150 (34.7%)	37 (8.6%)
5. El profesorado genera recursos educativos para apoyar el aprendizaje y la participación de los estudiantes	8 (1.9%)	36 (8.3%)	191 (44.2%)	162 (37.5%)	35 (8.1%)
6. El profesorado genera recursos educativos para apoyar el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad	10 (2.3%)	67 (15.5%)	135 (31.3%)	86 (19.9%)	134 (31.0%)
7. La diversidad del alumnado se usa como un recurso para enriquecer el proceso educativo	11 (2.5%)	72 (16.7%)	163 (37.7%)	128 (29.6%)	58 (13.4%)

En esta tabla, son sobresalientes los resultados que a continuación se identifican: en el indicador tres (3) “Se organizan grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado”, la percepción de los informantes es que alrededor del 30% no identifican exista como una práctica en la universidad.

Un hallazgo que motiva a la reflexión son los resultados de los indicadores cinco (5) y seis (6) porque la pregunta es la misma, pero con la variante de diferenciar a alumnos con discapacidad, es decir: “Se incorpora activamente al alumnado en su propio aprendizaje” y “Se incorpora activamente al alumnado con discapacidad” y las percepciones de los encuestados son en porcentajes respectivos: 82% y 59%. Abundando sobre los mismos indicadores, se localiza que en la percepción del 59%, hay un dato que argumenta también, la diferencia: más de cien personas que respondieron: sin información suficiente para contestar, esto indica la percepción del desconocimiento de esta práctica inclusiva.

Con el promedio más bajo sobre la percepción positiva del indicador “El profesorado tiene conocimiento sobre los programas de inclusión que tiene la universidad” (42%), se subraya el dato de 127 respuestas elegidas para la opción: sin información suficiente para contestar, dato que impulsa a pensar que la percepción acerca de conocer si se lleva a cabo la práctica inclusiva de algún programa de inclusión, es escasa.

Nuevamente, sobresale la comparación entre dos indicadores: el catorce (14) y el quince (15) del ámbito de Prácticas Inclusivas, “El profesorado genera recursos educativos para apoyar el aprendizaje y la participación de los estudiantes” y “El profesorado genera recursos educativos para apoyar el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad”; ambos indicadores cuestionan lo mismo, pero con la variable de los estudiantes y después de los estudiantes con discapacidad y las percepciones que arrojan las respuestas son del 81% y del 51% respectivamente y para hacer sólida la diferencia, se incorpora también el dato de 134 encuestados, que representan más del 30% de la muestra, que eligen “sin información suficiente para contestar”, que se traduce en desconocimiento de este indicador de Prácticas Inclusivas en la IBERO.

8.2 Análisis categorial por ámbitos y la relación con Modelo Educativo

8.2.1 Ámbito de Culturas Inclusivas

Se aborda en esta sección, lo relativo a la percepción que la comunidad universitaria de la IBERO, tiene en relación con la cultura inclusiva y tomando en cuenta la pregunta de investigación enunciada: ¿Cuál es la percepción de los miembros de la comunidad de la IBERO sobre la relación entre el modelo educativo de la universidad y la cultura de inclusión? En primer lugar, se abordarán los resultados del tratamiento cuantitativo realizado a través del instrumento utilizado, continuando con los hallazgos relacionados en la información cualitativa analizada.

El conjunto de reactivos de la dimensión de Cultura tiene los porcentajes más bajos con la respuesta “Sin información suficiente” (6.1% y 6.6%); por el contrario, las respuestas “Totalmente de acuerdo” (40.1% y 36.5%) y “De acuerdo” (42.1% y 46.1%) muestran los porcentajes más altos. Con esto podemos suponer que la comunidad educativa tiene claridad acerca de cómo es una comunidad incluyente y cuáles son los valores inclusivos. Esto nos remite, por un lado, a la Misión de la IBERO y su búsqueda de una mejor sociedad, más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica (IBERO: Misión); y por otro, a los valores explícitos del MEI: amor, justicia, paz, honestidad, solidaridad, sobriedad, y contemplación y gratuidad, en donde cabe indicar que, en lo relativo a la justicia, se hace explícita la “justicia, frente a tantas formas de injusticia y de exclusión” (IBERO: Valores).

Ya en el apartado del contexto apuntamos que el ME como tal data de 2014 y hablamos de la particularidad de este hecho frente a la fecha de fundación de la IBERO, que tuvo lugar en 1943, es decir, 70 años antes (IBERO: Modelo Educativo Jesuita). La posibilidad de haber operado con un modelo educativo implícito puede responder a que dicho modelo alude a las características de la educación jesuítica, con varios siglos de arraigo, así como a la definición de la Misión, que es la base del ME.

Los resultados mencionados indican una fuerte adhesión a los valores de la inclusión. Si consideramos estos valores como elementos importantes de las características de la

sociedad que la IBERO promueve construir, podemos aventurar la afirmación de que la enunciación explícita del ME, más que un punto de partida es un punto de llegada en torno a la educación que se promueve; es decir, la cultura que se fue construyendo previamente, a lo largo del tiempo y con base en determinadas formas de pensar, de valorar y de actuar, fue dando luz poco a poco a lo que finalmente fue expresado de forma explícita en el Modelo Educativo. Lo anterior puede deberse a que, por una parte, los estudiantes, los académicos y el personal administrativo que forman parte de la comunidad educativa, han contado previamente con una afinidad hacia los valores de la cultura inclusiva y han ido aportando a su construcción; y por otra, la institución ha contribuido a alimentar dicha cultura y a incrementar su afinidad entre los integrantes de la comunidad educativa, en un proceso dialéctico. De este modo puede explicarse esta especie de consenso entre la comunidad educativa en torno a la cultura inclusiva.

Retomando lo expresado sobre cultura inclusiva en el marco teórico expuesto con anterioridad, acerca de que este ámbito se refiere a formar una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno, cada persona, es valorada como el fundamento primordial para lograr que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro tanto en el ámbito académico, como social y emocional, encontramos la respuesta a los hallazgos localizados en los resultados de la percepción que la comunidad universitaria de la IBERO manifiesta en relación con la cultura inclusiva.

8.2.2 Ámbito de Políticas de Inclusión

En esta apartado se aborda lo relacionado con la percepción que la comunidad universitaria tiene en torno a las políticas de inclusión, atendiendo a la pregunta de investigación planteado inicialmente ¿Cuál es la percepción de los miembros de la comunidad de la IBERO sobre la relación entre el modelo educativo de la universidad y las políticas inclusivas?

Las características del MEJ son: la utilidad, la promoción de la justicia, la formación humanista y la vivencia de la fe. En ellas pueden verse reflejadas las políticas de inclusión que podría elaborar la universidad, y se da atención a cada una de ellas. La primera, la

utilidad, que no debe ser entendida como utilitarismo, hace referencia a la formación de profesionistas que ejerzan su profesión de forma respetuosa de la dignidad humana, lo cual consideramos que es un elemento fundamental para una sociedad incluyente. La segunda, promoción de la justicia, busca promover que los estudiantes aprendan “a percibir, pensar, juzgar, elegir y actuar a favor de los derechos de los demás, especialmente de los más desaventajados” (IBERO: Características, Modelo Educativo Jesuita), en lo cual puede inferirse una práctica profesional incluyente. La tercera, formación humanista, que podríamos afirmar que es la característica más ampliamente difundida a lo largo de la historia de la IBERO, enfatiza en formar concretamente a personas conscientes, competentes, compasivas y comprometidas, rasgos que bien pueden apuntar a la inclusión. Y la cuarta característica, la vivencia de la fe, remite a la consideración de la posibilidad del ser humano de transformar la sociedad, volviéndola más inclusiva.

Lo que llama la atención con respecto a estas características es que, si las consideramos como los lugares en donde pueden verse reflejadas las políticas inclusivas, al respecto se retoma lo expresado en el marco teórico en donde se hace referencia a este ámbito en relación con que se requiere transformar la escuela tanto a nivel organizacional, como curricular para posibilitar la participación y el aprendizaje y evitar la exclusión, las políticas inclusivas advierten que se trata de aumentar la calidad educativa para todos. En este contexto de participación, se menciona el concepto “apoyo”, el cual se describe como todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la mirada del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.

De cara a los resultados, éstos muestran una percepción más baja con respecto a lo que muestra lo relativo a la cultura: El promedio de la suma de los porcentajes de respuestas de “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo” en la dimensión de Cultura es de 82.4%, mientras que el de Políticas es de 65.6%. Estos datos indican que, si bien la comunidad universitaria tiene claros los valores y elementos afines en torno a la cultura de

inclusión, estos se perciben sólo parcialmente traducidos en las políticas que podrían orientar la formación deseada hacia ellos.

8.2.3 Ámbito de Prácticas Inclusivas

En este apartado se atendió lo relacionado con la percepción que la comunidad universitaria tiene en torno de las prácticas inclusivas que se efectúan en la IBERO, se retoma la pregunta de investigación planteada al inicio del trabajo: ¿Cuál es la percepción de los miembros de la comunidad de la IBERO sobre la relación entre el modelo educativo de la universidad y las prácticas inclusivas?

En lo referente a los medios para el logro de la Misión, el ME señala tres: el ambiente, las estructuras y los medios formativos curriculares y no curriculares. El primero de ellos, el ambiente, tiene que ver con las actitudes y con la coherencia que debe haber entre los valores y las actitudes que pretende promover, y los que realmente se dan. El segundo medio, las estructuras, se refiere al modelo departamental y a la flexibilidad del currículo. El tercero, los medios formativos, pueden ser curriculares o no curriculares. Los medios curriculares contemplan los planes de estudio, el Área de Reflexión Universitaria y el Servicio social; tanto el Área de Reflexión Universitaria como el Servicio Social pueden ser invaluable para implicar en la formación de los estudiantes un sinnúmero de elementos relacionados con la inclusión, si bien en los planes de estudio esto no es tan evidente bajo una mirada general, pues entre cada uno de ellos podemos encontrar diferencias. Por su parte, los medios no curriculares, como pueden ser las actividades culturales y las deportivas, entre otras, pueden advertir de forma muy concreta distintos elementos inclusivos.

Consideramos que estos medios para el logro de la Misión son los lugares en donde pueden verse reflejadas las prácticas inclusivas. En este sentido, los resultados estadísticos muestran una percepción más baja con respecto a lo que muestra lo relativo a cultura, y, coincidentemente, de la misma magnitud que los resultados de políticas, comentado más arriba: El promedio de la suma de los porcentajes de respuestas de “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo” en la dimensión de Cultura, como ya mencionamos, es de 82.4%,

mientras que el de Prácticas es de 65.6% (el mismo que el de Políticas, como ya se indicó). Estos datos señalan que, si bien la comunidad universitaria tiene claros los elementos relacionados con la cultura de inclusión, estos se perciben sólo parcialmente traducidos en un desarrollo de prácticas inclusivas reales, percepción que coincide con la percepción sobre políticas.

9 Percepción de la inclusión en informantes clave

9.1 Los informantes clave y la educación inclusiva

La información proporcionada por los informantes clave, está permeada por el contexto social y cultural en el que realizan su trabajo, las respuestas proporcionadas, permiten destacar como viven desde sus áreas de responsabilidad, la filosofía de la IBERO y cómo se traduce su conocimiento y experiencia en la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas que se realizan desde sus áreas de incidencia en la comunidad universitaria.

Análisis de los informantes clave

Recuperada la información solicitada a cada informante clave, se estructuró en una tabla de Excel, un cuadro de doble entrada que contenía, ámbito del INDEX, número de indicador y la descripción del mismo; se integraban los datos que vía electrónica enviaron los informantes clave para cada pregunta.

Al final se eliminaron, los indicadores que no fueron respondidos; el análisis, arrojó que, de 54 indicadores enviados a los tomadores de decisiones, se recibió información de 34; lectura a profundidad y análisis sobre ellos, se construyeron las aproximaciones por ámbito, sección e indicador. Se elaboró una tabla que estructura esta información.

9.1.1 Ámbito de Culturas Inclusivas

En relación con el ámbito del INDEX sobre Cultura Inclusiva, se retoman los datos que arrojan los indicadores explorados a través de las respuestas que los responsables de tomar decisiones afirman en torno a las secciones de Construir una Comunidad Incluyente y Establecer Valores Inclusivos. En la Tabla 21. Informantes clave e indicador del formulario de la sección A1 Construir una comunidad incluyente se puede observar el número del indicador y el área institucional responsable de la actividad sugerida:

Tabla 21. Informantes clave e indicador del formulario de la sección A1 Construir una comunidad incluyente

<p>ÁMBITO: A CULTURA INCLUSIVA SECCIÓN: A1 Construir una comunidad incluyente</p>

Número de Indicador	Área Institucional Responsable
2	Dirección de Finanzas
4	Consejo de Organizaciones Estudiantiles (COE)
6	Dirección de Operaciones y Servicios
7	Consejo de Organizaciones Estudiantiles(COE)
10	Consejo de Organizaciones Estudiantiles (COE)
11	Consejo de Organizaciones Estudiantiles (COE)
12	Dirección de Egresados y Desarrollo Profesional
13	Departamento de Educación. Coordinación Programa Somos Uno Más

La información analizada permite identificar que en torno a la sección A1 Construir una comunidad incluyente, existen datos que apuntan a reforzar la idea de percepción por parte de la comunidad, sobre la existencia de una cultura inclusiva en la IBERO, cuando desde su área de incidencia la Dirección de Finanzas afirma que “la IBERO dedica una importante cantidad de recursos para mejorar los procesos educativos, invierte en infraestructura necesaria para brindar a los alumnos servicios de calidad”. (Indicador 2)

El Consejo de Organizaciones Estudiantiles (COE), considera que la IBERO involucra a la comunidad universitaria en el diseño de propuestas para mejorar la convivencia (Indicador 4) y señala “el Día C o Día de la Comunidad es una práctica que empezó hace más de 40 años cuando la Federación de Sociedades de Alumnos, ahora COPSA (Consejo de Presidentes de Sociedades de Alumnos), propuso la idea de celebrar el aniversario de la universidad con el objetivo principal de convivir como comunidad” y destaca que el alumnado si participa en los órganos de representación estudiantil y prueba de ello es el COE, “espacio universitario que acompaña, orienta y ofrece procesos de aprendizaje a las y los estudiantes ...para fomentar su integración, e impulsar y participar en actividades que promuevan una conciencia y un compromiso social”. La informante

clave, abunda en el dato que proporciona y afirma que “la asociación estudiantil Transforma, busca crear un sentido de comunidad en la IBERO sensibilizando a la comunidad universitaria sobre sus propias capacidades y su responsabilidad con el medio social mediante experiencias de la práctica de valores”.

En el mismo sentido, considera que el alumnado se apoya mutuamente para lograr metas educativas porque “desde el COE se fomenta la sinergia entre los diferentes grupos estudiantiles, invitándolos a planear actividades en conjunto...hemos visto nacer, por ejemplo: el Congreso de Humanidades, por parte de las sociedades de alumnos de Historia, Historia del Arte, Literatura Latinoamericana y Filosofía.”

Desde la Dirección de egresados y Desarrollo Profesional, se recibió respuesta al indicador (12) sobre si la comunidad universitaria siente orgullo de pertenecer a la IBERO y la información del informante clave señala que “cada integrante de la comunidad se siente identificado con la institución compartiendo la filosofía ignaciana, modelo educativo con inclusión, relaciones cordiales y fraternas entre todos” y abunda al afirmar que “hemos sido un proyecto de compromiso, vinculación y colaboración conjunta al interior y exterior de nuestra casa de estudios”. Al respecto, en entrevista informal, comentó que se realiza a cada egresado una encuesta que valora su paso por la IBERO y que de manera intuitiva, percibe que sienten orgullo de pertenencia a la institución.

Para finalizar este apartado, se retoma el indicador 13 que cuestiona si la IBERO, es una institución con una cultura de apoyo y acompañamiento para personas que presentan algún tipo de discapacidad y el informante clave destaca que “los esfuerzos por este tipo de acompañamientos han sido promovidos desde el Departamento de Educación y por un Programa llamado en su inicio Atención a la Diversidad que buscó acompañar a dos estudiantes con discapacidad motora, posteriormente se formalizó la atención a jóvenes con discapacidad intelectual a través del Programa Somos Uno Más”; refiere que “el antecedente fue otro programa llamado Construyendo Puentes que atendía a la misma población, en la actualidad se ha estructurado un modelo de atención a este grupo vulnerable dentro de espacios universitarios y la meta es que pueda replicarse en otras universidades jesuitas”.

Tabla 22. Informantes clave e indicador del formulario de la sección A2 Establecer valores inclusivos

ÁMBITO: A CULTURA INCLUSIVA SECCIÓN: A2 Establecer valores inclusivos	
Número de Indicador	Área Institucional Responsable
17	Dirección General del Medio Universitario: Programas de Incidencia
19	Dirección de Servicios de Formación Integral (DSFI)
20	Dirección de Servicios de Formación Integral (DSFI)
21	Departamento de Educación. Coordinación Programa Somos Uno Más

En la información recuperada para el análisis cualitativo de la Sección A2 acerca de establecer valores inclusivos, destacamos que hubo menor respuesta de los informantes clave, especialmente del área de Comunicación Institucional, por tal motivo sólo se muestran los indicadores respondidos de esta sección.

Cuando se cuestiona si la IBERO implementa acciones para disminuir las prácticas discriminatorias, el informante clave que dirige todos los Programas de Incidencia que pertenecen a la DGMU afirmó que “no trabajamos desde la Dirección de los Programas de Incidencia con perspectivas y herramientas que permitan visibilizar la discriminación, aunque nuestro trabajo desde los derechos humanos, por la dignidad de las personas migrantes; las diversidades de género; por la interculturalidad; los pueblos indígenas y la sustentabilidad, sin duda, pueden ser analizadas en perspectiva antidiscriminación”. Esta postura apoya sin duda, el referido indicador, porque los mismos programas de incidencia forman parte del establecimiento de valores inclusivos dentro de la IBERO.

El informante clave relacionado con los indicadores número 19 y 20, es la Dirección de Servicios de Formación Integral y constituye el espacio desde donde se ofrece formación a los profesores de manera ininterrumpida, por tal motivo, sus señalamientos acerca de si el profesorado tiene altas expectativas sobre el alumnado, identifica que “en términos generales, existe, aunque hay profesores que de entrada no muestran una actitud positiva con los jóvenes millenials, que ya no corresponden al perfil de alumnos con el que probablemente empezaron su labor docente”. El siguiente indicador sobre las acciones que implementa el profesorado para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación, mostró relación con la respuesta anterior, se cita: “Pienso que hay que distinguir entre dos perfiles de profesores: los que llevan muchos años en la docencia y piensan que no deben hacer nada diferente y los que, con muchos o pocos años como profesores, están en constante búsqueda de hacer cosas diferentes y novedosas para romper barreras y llegar a los estudiantes de la mejor manera, consiguiendo los objetivos de aprendizaje”.

9.1.2 Ámbito de Políticas de Inclusión

En relación con el ámbito del INDEX sobre Políticas Inclusivas, se retoman los datos que arrojan los indicadores explorados a través de las respuestas que los responsables de tomar decisiones afirman en torno a las secciones de Sección B1 Desarrollar una universidad para todas las personas y la Sección B2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad. Para tal propósito se construyó la Tabla 23. Informantes clave e indicador del formulario de la sección B1 Desarrollar una universidad para todas las personas que contiene el número del indicador y el área institucional responsable de la actividad sugerida:

Tabla 23. Informantes clave e indicador del formulario de la sección B1 Desarrollar una universidad para todas las personas

ÁMBITO: B Políticas Inclusivas

SECCIÓN: B1 Desarrollar una universidad para todas las personas

Número de Indicador	Área Institucional Responsable
23	Departamento de Arquitectura
24	Departamento de Educación: Coordinación Programa Somos Uno Más
25	Dirección de Finanzas
27	Dirección de Operaciones y Servicios
28	Dirección de Recursos Humanos
29	Consejo de Organizaciones Estudiantiles (COE)

La información relacionada con el indicador 23: la IBERO presenta accesibilidad para todas las personas, se vinculó con el Departamento de Arquitectura, debido a que el director de este departamento es especialista en el tema, socio fundador de una organización de la sociedad civil llamada Libre Acceso AC, que han realizado desde la década de los 90tas, diferentes acciones en pro de accesibilidad física y temas relacionados con la atención a las PCD tanto en el país, como en el extranjero. Además de ser una autoridad en el tema, participó en el plan de accesibilidad física de la IBERO, por lo que su respuesta al respecto: “Respondo, sin lugar a dudas que SÍ. La evidencia es el mismo campus, Se puede acceder y circular por todo el campus como usuario de silla de ruedas o con cualquier otra situación de movilidad limitada en condiciones equivalentes a las de las personas sin problemas de movilidad. Esto gracias al auxilio de una red de rampas y dispositivos de elevación mecánica (montacargas y ascensores)”

“La señalética sustantiva (numeración de aulas, por ejemplo) está también en sistema Braille. La mayor parte de los baños tiene adecuaciones para personas con discapacidad y además es el único campus en México que sumado a esto cuenta con más de cinco "baños familiares".

“Todos los auditorios tienen espacios adecuados y reservados a personas con discapacidad por encima de las normas. Se cuenta con cajones de

estacionamiento para personas con discapacidad en lugares estratégicos. Se cuenta con disposiciones administrativas de auxilio y en casos de emergencia y evacuación se cuenta con protocolos que incluyen a las personas con discapacidad”

Era evidente el conocimiento y práctica sobre el indicador del informante clave, además, se ha considerado el campus con mayor accesibilidad física en instituciones de educación superior, como lo registra ANUIES (2002) en su Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior.

Desde la Coordinación del Programa Somos Uno Más, los datos reportados sobre el indicador 24, señalan que “la accesibilidad física del campus universitario es parte de la evidencia de una política de atención para todos, específicamente para las personas con discapacidad, existe accesibilidad física, pero en accesibilidad en comunicación, no se ha avanzado como se debiera, tenemos el caso de la página web desde la que no se brinda atención a que personas con discapacidad auditiva o visual, para tener acceso a la información”.

Con relación al indicador 25 sobre la revisión de los recursos para que la IBERO responda a una realidad cambiante, el informante clave, resume: “La Ibero mantiene políticas que permiten hacer un uso racional de sus recursos conforme a la realidad actual (nuevas tecnologías, métodos de enseñanza, etc.); da prioridad a la función sustantiva que es la educación, difusión e investigación”. No abundó más sobre el tema, pero deja claro desde su área de responsabilidad, que existen caminos para el uso racional de los recursos.

El análisis del indicador 26 que cita si El alumnado que ingresa a la IBERO recibe una atención que garantiza su preparación para la vida y el mundo laboral, recibe respuesta desde el informante clave:

“El alumno IBERO tiene la oportunidad de convivir en la IBERO, con la diversidad y la interdisciplinariedad, lo cual enriquece su visión del mundo y le permite estar más preparado para enfrentar los retos del mundo laboral actual. No solamente recibe una educación académica de calidad, sino que también

tiene la oportunidad de desarrollar otras habilidades tales como como el trabajo en equipo, trabajo bajo presión, cuidado al detalle y habilidades de comunicación y aprendizaje, que les serán muy útiles para conseguir, mantener y crecer en cualquiera de las áreas en la que decida desarrollarse profesionalmente.”

La información, remite a relacionar el MEJ con la respuesta, ya que identificar a la diversidad como elemento enriquecedor de formación, así como la interdisciplinariedad, ambos conceptos como fundamento para enriquecer la vida y el mundo laboral.

Desde la Dirección de Operaciones y Servicios, responsable de planear, estructurar y evaluar los servicios adicionales que ofrece la IBERO a los integrantes de la comunidad, tales como servicio de fotocopiado, papelería, informes, cafeterías, entre otras; participa como informante clave para responder desde su experiencia en el indicador 27 que cuestiona sobre si los servicios complementarios, se ajustan a las necesidades de la comunidad universitaria, destaca “si, se ajustan a las necesidades de la comunidad”, a pesar de su escasa respuesta, la observación identifica que periódicamente se efectúan encuestas de evaluación de servicios a la comunidad que asiste por ejemplo a los comedores institucionales para conocer su satisfacción del servicio.

Con relación al indicador 28, el informante clave habla sobre una política que regula nombramientos y promociones docentes: “Los nombramientos académicos son justos, pues se otorgan de acuerdo con el estatuto orgánico de la universidad. En este documento están claros los requisitos, los procedimientos y las facultades de las personas que realizan los nombramientos”.

El indicador 29 que interroga sobre la ayuda al profesorado de nuevo ingreso a la universidad, la DSFI, considera “El Programa de Formación de Académicos da bienvenida a los profesores de la Ibero y orientaciones concretas para iniciar su práctica en la universidad. Se ofrece al profesor asesoría en su proceso; sin embargo, son los coordinadores y los departamentos los que dan una bienvenida inicial dando guías de estudio, y los que deberían acompañar más de cerca a sus profesores de nuevo ingreso”.

Para concluir con los indicadores de la sección B1, se aborda el número 30 que considera si el alumnado de primer ingreso tiene alguna ayuda para adaptarse al contexto; el informante clave (COE), comenta que “Cada semestre, la Coordinación de Organizaciones Estudiantiles, organiza el Día de Bienvenida para las y los alumnos de primer ingreso. Dicho evento tiene como finalidad promover activamente la integración y el sentido de pertenencia de las y los jóvenes de primer ingreso a nuestra comunidad universitaria, pero sobre todo darles las herramientas necesarias para una mejor adaptación”.

Tabla 24. Informantes clave e indicador del formulario de la sección B2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

ÁMBITO: B Políticas Inclusivas SECCIÓN: B2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad	
Número de Indicador	Área Institucional Responsable
31	Centro de Atención Estudiantil Universitaria (CAEU)
32	Departamento de Educación: Coordinación Programa Somos Uno Más
33	Centro de Atención Estudiantil Universitaria (CAEU)
34	Centro de Atención Estudiantil Universitaria (CAEU)
35	Departamento de Educación: Enlace Institucional Programa Somos Uno Más
36	Dirección de Servicios de Formación Integral DSFI
37	Centro de Atención Estudiantil Universitaria CAEU

En la segunda sección de indicadores denominada *Organizar el apoyo para atender a la diversidad*, la información recuperada de los informantes clave, inicia con el indicador número 31 que solicita reflexión acerca de la existencia de políticas para la atención a la diversidad y si existe, responde por su divulgación y cumplimiento. La respuesta “Como tal, no se establecen políticas para la atención a la diversidad. Existen los derechos

universitarios y el Reglamento de estudios de licenciatura donde se indica que tienen derecho a ser tratados igual y a no recibir ningún tipo de discriminación o agresión”; el informante clave, identifica que no existe como tal, pero señala dos acciones por parte de la IBERO, que cobijan el derecho de los integrantes de la comunidad a través de los reglamentos que hay en la universidad. Por otro lado, la observación, identifica la promoción de la Procuraduría de Derechos Universitarios y los citados Programas de Incidencia; así como el Programa de Cultura Judaica, el Programa “Si quieres, puedes”; el Centro Universitario Ignaciano, el Programa Somos Uno Más, el Programa de Intercambio estudiantil, entre otros, que son acciones visibles de atención a la diversidad.

Acerca de la promoción de la investigación y formación del profesorado en temas relacionados con la educación inclusiva, señalado con el indicador 32, el informante clave indica “no se incluye en los programas de formación del profesorado formalmente y para los estudiantes de licenciatura se distinguen algunas materias específicas de su formación profesional, que tienen relación con la educación inclusiva, señaló algunas: Justicia social e inclusión, (Reflexión universitaria); Atención a la Diversidad (Licenciatura de Pedagogía)”. Continúa su respuesta al señalar que desde su área de trabajo, “maestros y estudiantes de diferentes licenciaturas, especialmente las de comunicación e ingeniería biomédica, acuden a las instalaciones del PSUM para solicitar información o sesiones de sensibilización acerca del tema de educación inclusiva, de tal manera ha sido recurrente, que se ha empezado a registrar materias y grupos a los que se da orientación, destaca la materia de Justicia social, en la que, durante tres periodos, se ha brindado sensibilización a 54 alumnos”.

Sobre la producción de investigación, el Enlace Institucional del PSUM, abona: “Existe una Cátedra de investigación interdisciplinar llamada " Cátedra de Discapacidad, Tecnología e Inclusión". Su objetivo principal es investigar si el uso de ayudas técnicas, diseñadas específicamente para las condiciones de las escuelas mexicanas, promueve la inclusión educativa. La cátedra la conforman cuatro proyectos de desarrollo de ayudas técnicas y uno de inclusión académica. El proyecto surge en 2016, teniendo una duración de 4 años. Los departamentos académicos de la Ibero que participan en esta cátedra de investigación son Diseño, Arquitectura, Psicología, Pedagogía, Ingenierías Química, Física

y Biomédica. Los proyectos que conforman esta cátedra son: Diseño de Espacios, juegos y juguetes; Desarrollo de material didáctico e interactivo para enseñanza de las ciencias experimentales a personas con discapacidad visual; Diseño de un instrumento de evaluación de las habilidades cognitivas en niños con discapacidad visual; Escritorio interactivo para niños con discapacidad; Evaluación educativa.”

Desde el área del informante clave, relacionado con el indicador 33, sobre la existencia de formas de apoyo pedagógico para el alumnado que lo necesita, surge la respuesta contundente de “Totalmente, los servicios psicoeducativos del Centro de Atención Estudiantil se ofrecen a través de la atención individual para orientación vocacional, asistencia al aprendizaje y asesoría psicológica. Son voluntarios, gratuitos y confidenciales. Los estudiantes pueden asistir en el momento que lo requieran, se atiende previa cita.

Estrecha relación la respuesta anterior con el indicador 34 que distingue si se implementan acciones para atender a la diversidad de los estudiantes y es respondida por el informante clave identificado como CAEU:

“Sí. Para los estudiantes en general, se ofrecen actividades de bienvenida e inducción a la universidad, organizadas por los departamentos y coordinaciones de carrera. Desde el CAEU tenemos un cuestionario de tutoría, para los estudiantes de 1er ingreso que permite identificar “criterios de riesgo académico” para que sus tutores, brinden una atención enfocada en prevenir situaciones que afecten al rendimiento académico”.

Y en el siguiente indicador (35), se requirió información para conocer si se implementan acciones para atender a estudiantes con discapacidad; el informante clave fue el Enlace Institucional del PSUM que depende del Departamento de Educación y su respuesta apunta a registrar la existencia de acciones para este colectivo:

“Se implementan acciones para atender a estudiantes con discapacidad desde el Departamento de Educación. Los alumnos reciben atención desde el momento de la aplicación del examen de admisión. El procedimiento es el siguiente, el

candidato se acerca al Enlace Institucional, y le solicita los apoyos o adecuaciones en aplicación del examen de admisión que por su condición requiera. Posteriormente el Enlace Institucional se pone en contacto con personal de Servicios Escolares para gestionar estos apoyos. Ya aceptado, se acompaña al alumno durante sus estudios en la universidad, el apoyo que se les brinda durante este tiempo es principalmente administrativo y como enlace entre su coordinador y sus profesores, con sensibilización y asesorías periódicas a lo largo del semestre. Se le sugieren a los profesores algunas adecuaciones que el alumno requiera para su desempeño académico”.

En la Sección B2, el indicador 36, indaga acerca de la formación que recibe el profesorado, específicamente para gestionar el conocimiento a la diversidad de estudiantes en el aula y los datos del informante clave concluyen que no: “No es un tema que como Programa de Formación de Académicos, hayamos tocado con los profesores. Al parecer lo debemos hacer con el programa de género por ejemplo y no ha habido propuestas”; sin duda, la respuesta apunta a considerar el asunto de la Formación del profesorado como una recomendación posterior.

Para concluir esta sección, el indicador 37 que explora si existen alternativas de enseñanza y tutorización no presencial para el alumnado que lo necesita, el informante clave sostiene que no: “Únicamente a través de las materias en línea”. Respuesta que apunta a posterior consideración.

9.1.3 Ámbito de Prácticas Inclusivas

En relación con el ámbito del INDEX sobre Prácticas Inclusivas, se retoman los datos que arrojan los indicadores explorados a través de las respuestas que los responsables de tomar decisiones afirman en torno a las secciones *C1 Desarrollar prácticas inclusivas* y la Sección *C2 Movilizar recursos*. Para tal propósito se construyó la Tabla 25 que contiene el número del indicador y el área institucional responsable.

Tabla 25. Informantes clave e indicador del formulario de la sección C1 Desarrollar prácticas inclusivas

ÁMBITO: C Prácticas Inclusivas SECCIÓN: C1 Desarrollar prácticas inclusivas	
Número de Indicador	Área Institucional Responsable
40	Centro de Atención Estudiantil Universitaria (CAEU)
41	Centro de Atención Estudiantil Universitaria (CAEU)
43	Centro de Atención Estudiantil Universitaria (CAEU)
44	Departamento de Educación: Enlace Institucional Programa Somos Uno Más
45	Dirección de Servicios de Formación Integral (DSFI)
46	Dirección de Servicios de Formación Integral (DSFI)

La información del informante clave relacionada con el indicador 40 que cuestiona si los contenidos de las materias de estudio se adecuan a la diversidad del alumnado, la respuesta destaca desconocimiento sobre la pregunta ya que no fue precisa acerca de lo que se cuestiona, parece orientada a responder sobre las estrategias de enseñanza aprendizaje, pero se copia textual: “Pienso que sí pues por esto hay laboratorios, talleres, clases magistrales, trabajos en equipo, etc. que atienden a la diversidad de estudiantes con su diversidad de habilidades y destrezas”. Desde la observación, los planes de estudio responden al ME de la IBERO que pugna por incorporar asignaturas que favorezcan la responsabilidad social y existe el área de Reflexión universitaria, la cual constituye el sello de la universidad por aportar a sus estudiantes una formación humanista que atienda la diversidad de alumnos que asisten a la institución.

La organización en grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado corresponde al indicador 41 y los datos recabados afirman que “Por lo que yo conozco, sí. No en todas las carreras, pero en general, se pueden considerar por ejemplo las materias del Área de Síntesis y Evaluación (ASE) donde realizan un proyecto en equipos,

generalmente asociado a una problemática real. Otro ejemplo son las materias del Área de Reflexión Universitaria, donde se integran estudiantes de distintas materias. No estoy segura de que los profesores tengan tan claramente la idea de la inclusión, al desarrollar estas actividades”.

La incorporación activa de los estudiantes con discapacidad se asocia con el indicador número 44 y el informante clave abunda al respecto: “La incorporación de los alumnos con discapacidad a la universidad se hace de manera implícita. La Universidad Iberoamericana está acostumbrada a la diversidad, la participación activa de los alumnos con discapacidad depende de ellos mismos. Nosotros como Departamento de Educación los acompañamos en el tránsito por la universidad. Los eventos que realizamos son a partir de las necesidades que detectamos en cada uno de ellos y de esa forma les damos voz. Esa es la forma en la que los empoderamos a participar en la sociedad. De igual forma, intentamos generar redes entre el grupo de alumnos con discapacidad que hemos identificado, para que se fortalezcan ellos mismos y compartan experiencias. Además, contamos con el Programa Somos Uno Más que focaliza su atención a jóvenes con discapacidad intelectual”.

El indicador 45 relacionado con la práctica inclusiva de conocer si el profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración con otros docentes, confirma con: “Hay departamentos y coordinaciones que trabajan y construyen sus materias en academias y hacia allá hay que seguir empujando pues el intercambio y los acuerdos entre profesores llevarán a mejores resultados de aprendizaje para los estudiantes”.

Se reporta el indicador 46 que reflexiona si la evaluación motiva y refleja los logros del alumnado, ante lo cual, el informante clave afirma: “La mayoría refleja los logros del alumnado. No puedo afirmar que motive a los estudiantes porque ellos tienen otra perspectiva de la evaluación, centrada en la calificación y su relación con el “esfuerzo” que pusieron en el examen o la tarea”.

Tabla 26. Informantes clave e indicador del formulario de la sección C2 Movilizar recursos

ÁMBITO: C Prácticas Inclusivas SECCIÓN: C2 Movilizar recursos
--

Número de Indicador	Área Institucional Responsable
47	Dirección de Servicios de Formación Integral (DSFI)
50	Centro de Atención Estudiantil Universitaria (CAEU)
51	Dirección de Servicios de Formación Integral (DSFI)
52	Dirección de Servicios de Formación Integral (DSFI)
53	Dirección de Servicios de Formación Integral (DSFI)

Se incorpora el comentario que realiza el informante clave, desde la DSFI, área, cuyas funciones atienden en gran medida, el área de formación del cuerpo docente universitario. Es el indicador 47: El profesorado tiene conocimiento sobre los programas de inclusión que tiene la universidad. “Supongo que sí pero no sé qué tanto. Había que difundirlo más”. Se rescata este dato para recomendación posterior.

Desde el Centro de Atención Estudiantil Universitario, área de la IBERO, perteneciente a la DGMU, que ejecuta acciones de atención a los alumnos de la comunidad, se recupera la información del indicador número 50: La tutoría universitaria es un ámbito integrado en el Servicio de Orientación de la IBERO a disposición de cualquier miembro de la universidad, sin lugar a duda, el informante clave contestó:

“Si, entendemos la tutoría como un acompañamiento voluntario que realiza un profesor especialmente formado para ello, a uno o varios estudiantes durante su trayectoria académica. La propuesta se concentra en un Programa Institucional de Tutoría y una Coordinadora, quien capacita y asesora a los profesores en la actividad tutorial, el uso de herramientas disponibles a través de un sistema informático y el seguimiento a los estudiantes”.

Acerca del indicador 51 que indaga si se rescata la experiencia del profesorado para enriquecer el proceso educativo; la informante clave puntualizó: “Sí, pero es algo que buscamos visibilizar, identificar la riqueza de los profesores y darlas a conocer para promover intercambio de conocimientos que conduzcan a mejores prácticas”.

Desde la DSFI, parte de la universidad que ejecuta acciones de atención al profesorado, se responde el indicador 52: El profesorado genera recursos educativos para apoyar el aprendizaje y la participación de los estudiantes:

“Sí, cada profesor elabora sus materiales para el trabajo que realiza en el aula con sus estudiantes o bien identifica recursos que desde biblioteca y programas digitales contribuyan al desarrollo de su docencia”.

El último indicador de la sección explorado es el 53 que refiere nuevamente al profesorado y que señala si el profesorado genera recursos educativos para apoyar el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad, esta práctica inclusiva refiere el informante clave:

“Pienso que definitivamente sí. Es ignaciano ubicar el contexto de mis estudiantes ¿quiénes son? ¿Qué características tienen? ¿Qué necesitan para aprender? Si no parto de esto difícilmente lograré los objetivos de aprendizaje. Con mayor razón hay que atender a estudiantes con capacidades diferentes”.

9.2 La percepción de los informantes clave

Las respuestas arrojadas por los informantes clave en cada ámbito del INDEX, aportan datos que permiten aventurar conclusiones posteriores, pero, apuntan sin duda, a dos apreciaciones generalizadas: la primera en relación a que las respuestas proporcionadas acerca de la percepción que reportan desde su área de expertos, tomadores de decisiones e involucrados en procesos de mejora de la IBERO, es que validan la idea de una comunidad universitaria incluyente tanto en cultura, como en políticas y prácticas.

La segunda apreciación va en el sentido de que se identificaron con este procedimiento, informantes clave que desconocen acciones que desde su lugar de trabajo se realizan, lo que conlleva a pensar en algunas recomendaciones en apartado posterior.

10 Conclusiones y recomendaciones

10.1 Conclusiones del INDEX

El análisis de los datos de ambas fases, soporta la idea de proponer la Elaboración de una Política de Inclusión, que podría denominarse de Equidad e Inclusión Educativa, en la que se atendieran las necesidades educativas particulares de estudiantes que ingresen a la IBERO: alumnos con tipos de autismo funcional; con TDA, con alguna discapacidad sea motora, auditiva o visual; que la política incorpore el uso de traductores de Lengua de Señas Mexicanas; que reglamente la accesibilidad de la página web institucional; que norme la formación docente para atender la diversidad de alumnos con alguna discapacidad que han logrado su acceso a la comunidad.

Promover la creación de un Centro de Atención a la Discapacidad (CAD) en la IBERO que forme parte de la política de inclusión citada anteriormente

Replicar el Modelo de atención a jóvenes con discapacidad intelectual a otras universidades jesuitas.

10.1.1 Ámbito de Culturas Inclusivas

En relación con el ámbito de culturas inclusivas surgen las primeras conclusiones al compararse los resultados estadísticos del análisis cuantitativo, con los datos de los informantes clave a través de análisis cualitativo; dicho contraste confirma que existen evidencias en ambos tratamientos para apuntalar la percepción positiva de la comunidad universitaria sobre la relación entre el modelo educativo de la universidad y la cultura de inclusión.

El Modelo Educativo es un elemento que ha permeado distintas acciones tanto explícitas en documentos, como implícitas en algunas actividades de la comunidad, se destacan actividades y celebraciones, (Día C o Día de la Comunidad; la Feria de Manos Abiertas, las organizaciones de estudiantes o la sociedad de ex alumnos) las actividades de bienvenida tanto a alumnos, como a profesores; los seminarios académicos y eventos de responsabilidad social que distinguen a la IBERO; la comunidad se apropia de ellas y las incorpora como evidencia de una cultura de inclusión.

La cultura de inclusión percibida en la IBERO si tiene relación con el modelo jesuita que lo sostiene, es un marco de valores inclusivos que tiene estrecha relación con el instrumento *INDEX for Inclusion*. Los valores coincidentes en ambos marcos son: justicia, equidad, respeto por la diversidad, sustentabilidad y compasión.

10.1.2 Ámbito de Políticas de Inclusión

Con relación al análisis cuantitativo, los datos en esta dimensión no fueron significativos estadísticamente, se recupera el hecho de que, en varios indicadores de este ámbito, un gran número de la población se decantó por elegir la respuesta *Sin información suficiente para contestar*, como es el caso de los indicadores n° 7, 15 y 17, en los que más de cien sujetos refirieron no tener información para contestar. Sin embargo, desde el enfoque cualitativo, los informantes clave, aportan evidencia en sus respuestas para arrojar información de acciones positivas y específicas de políticas de inclusión dentro de la universidad.

El contraste de resultados entre ambas herramientas de análisis aboga por concluir que una variable de mejora que debe considerarse dentro de la comunidad universitaria, son los canales internos de comunicación, hace falta que la comunidad conozca las variadas políticas que apoyan la atención a la diversidad y la inclusión.

Se identifican distintos espacios en la IBERO donde se perfilan políticas inclusivas, los sobresalientes son la Dirección General del Medio Universitario por su atención a la diversidad de distintos colectivos y acciones que atienden valores incluidos en la tercera edición internacional del INDEX, como es el caso de la Sustentabilidad o la No violencia.

La existencia de una Procuraduría de Derechos Universitarios, que establece las políticas para eliminar formas de violencia y privilegiar la mediación y solución de conflictos pacífica, dentro de la comunidad.

El Corpus reglamentario es otra acción de políticas que regula la convivencia, pero, no existe como tal, una política de inclusión educativa.

La accesibilidad física es una fortaleza en la IBERO, se reconoce la misma en ambos análisis, apoyada estadísticamente por el 67.8% de respuestas afirmativas; la observación participante y los datos de informante clave que dan cuenta de la misma.

10.1.3 Ámbito de Prácticas Inclusivas

Una primera conclusión elaborada en el ámbito de las prácticas inclusivas es identificar instancias dentro de la IBERO que trabajan, con dos agentes de la comunidad sin los que el hecho educativo, no tendría lugar: los profesores y sus procesos de formación y los estudiantes y su seguimiento académico formativo.

La Dirección de Servicios de Formación Integral, (DSFI), área institucional comprometida con los procesos de formación al profesorado, no presenta evidencia de estimar con fuerza, la idea de capacitación formalizada para atender tanto a la diversidad de estudiantes de la comunidad, como al colectivo de jóvenes con alguna discapacidad. Es aventurada esta conclusión, pero los resultados de ambas fases de la investigación lo reportan en estos términos.

Los estudiantes tienen un aliado en el Centro de Atención Estudiantil Universitario (CAEU), porque ahí se canalizan alumnos que presentan irregularidades en su trayecto académico desde las coordinaciones de licenciatura, para que se les oriente sobre herramientas que mejoren su desempeño. Este acercamiento de atención a la diversidad de alumnos es una práctica inclusiva que debe comunicarse.

El sistema de tutorías universitarias se considera una práctica en la atención inclusiva que brinda la IBERO.

Un área de oportunidad identificada es el servicio de la página web de la IBERO, no se cuenta con accesibilidad para que personas con discapacidad auditiva o visual conozcan lo que ofrece la institución, oferta académica, avances en investigación, servicios a la comunidad, acciones de responsabilidad social, entre otras.

Es pertinente difundir las buenas prácticas de atención a jóvenes con discapacidad intelectual, esta conclusión se refiere tanto a comunicación interna, como externa, es un

área de oportunidad estrechar prácticas colaborativas con el área de Comunicación Institucional, no hay evidencia de la difusión de distintas prácticas inclusivas que se realizan en la comunidad, sobresale en esta investigación, el Programa Somos Uno Más.

10.2 Recomendaciones para la inclusión en la educación superior

El sistema universitario se instala en un proceso de mejora en el tema de equidad e inclusión al aplicar el Cuestionario de Indicadores del INDEX porque permite identificar que sucede en el contexto institucional tanto de la cultura, como de las políticas que se identifican y finalmente, reflexionar en las prácticas para diseñar planes de mejora que eleven la calidad educativa y la responsabilidad social que implica ser una universidad inclusiva. Se reconoce que no es un trabajo fácil la aplicación de todos los materiales del INDEX, pero la incipiente experiencia que se realizó en esta investigación permite sostener la importancia que proporciona en torno a la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad que tienen las IES para la incorporación de políticas y prácticas inclusivas.

La investigación de esta Tesis doctoral permitió reconocer varias sugerencias que podrían apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior, destacan en primer lugar, la visibilización de este colectivo; es necesario considerar la pertinencia de tener un área que oriente y atienda a esta población (CAD=Centro de Atención a la Discapacidad) y apoyarse en la infraestructura que tienen las comunidades universitarias para ofrecer un modelo de atención que no se remita a la educación especial, sino que ofrezca un contexto de mayor inclusión, desde la identificación de la población, la sensibilización intermitente a la comunidad, hasta el espacio accesible en la página web de la institución que les dé voz a las PCD.

Se identificó que la constitución de redes entre instituciones de educación superior es una estrategia que debe consolidarse para generar políticas pertinentes que brinden oportunidades de acceso y participación a los jóvenes que presentan discapacidad. Actualmente se encuentra en proceso de constitución, una red de universidades privadas y públicas que tienen programas de atención a personas con discapacidad.

10.3 Limitaciones y líneas futuras de investigación

En una revisión autocrítica sobre las limitantes de la presente investigación, se identifica que

- En torno a la fase cuantitativa, la muestra en el tratamiento fue muy pequeña, porque si la población promedio en cada semestre en la IBERO es de aproximadamente entre diez y doce mil personas, contar con 432 respuestas completas en la muestra estadística (3,92% aprox.), resultó una limitante.
- Con relación a la fase cualitativa, los informantes clave fueron una población seleccionada intencionalmente y sería conveniente y pertinente ampliar a futuro a más integrantes de la comunidad para incorporar las ideas contextuales sobre la percepción de una cultura, políticas y prácticas inclusivas, más amplia.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos* [Ponencia]. https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159–172. <http://dx.doi.org/10.1108/JPCC-12-2015-0013>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139.
- Alonso, A. & Díez, E. (2008). Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (Universidad de Salamanca). *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 39 (2), núm. 226, 82 - 98. <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/7/71/21.pdf>

- Alvarado, G. (2012). *Programa atención a la Diversidad*. Crear una unidad de asesoramiento y orientación educativa y profesional dirigida a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior del estado de Tlaxcala (México). [Presentación en Power Point intercambio de experiencias en el marco del proyecto]. Financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Código: A2/037765/11.
- Alvarado, F. & Lobato, M. (2013). Programa Atención a la Diversidad. En J.L. Gutiérrez Brezmes (comp.), *La Ibero y las personas con discapacidad* (pp. 11-19). Universidad Iberoamericana, Departamento de Educación.
- Alvarado, F (2015). *Somos Uno Más: Programa de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad. Preliminar*. Universidad Iberoamericana, Departamento de Educación.
- Álvarez Pérez, P. R., Alegre de la Rosa, O. M. & López Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 18(2). <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/1986>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación Superior (ANUIES) (2002). *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. Secretaría de Educación Pública. http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Manual_integracion_educacion_superior_UNUIES.pdf
- Barrio de la Puente, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Beltrán, J. (2011). La educación inclusiva. *Padres y maestros*, 338, 5-9.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel.
- Bernal, C. (2014). Diversidad, interculturalidad e inclusión en la educación superior: creación de un programa de extensión como alternativa de avance en la toma de

- conciencia y eliminación de barreras actitudinales. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 81-92.
- Blanco, R. (2006) Inclusión en la Educación Superior. *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile*. Capítulo1, vol. 5, p. 37-40. UNESCO/OREALC. Equitas. http://www.piees.cl/wp-content/uploads/2017/03/511.012_equitas.pdf
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002a). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002b). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).y FUHEM.
- Brogna, P. (2006). Posición de discapacidad: los aportes de la Convención. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2468/11.pdf>
- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (157-187). Fondo de Cultura Económica.
- Brogna, P. (2017). *Visiones de la discapacidad: su incidencia en la educación superior*. Seminario: Discapacidad y educación superior, llevado a cabo en el IISUE del 23 al 27 de enero de 2017. <http://culturamarfil.org/2017/02/10/visiones-de-la-discapacidad-su-incidencia-en-la-educacion-superior/>
- Burton, R. C. (1983). *El sistema de educación superior*. Patria.
- Callejo, J. & Viedma, A. (2006). *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*. McGraw Hill.
- Cameron, R. (2009). *The use of mixed methods in VET research*. <http://www.avetra.org.au/papers-2009/papers/12.00.pdf>

- Casado Pérez, D. (1991). *Panorámica de la discapacidad*. INTRESS.
- Casanova, M.A. (2011) Supervisión y Educación inclusiva. Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/478>
- Centro de Asesoría Pedagógica. (s/f). *¿Qué es un modelo educativo?* <http://es.catholic.net/op/articulos/42269/qu-es-un-modelo-educativo.html>
- COLAM.OUI-IOHE. Org. (2018). <http://colam.oui-iohe.org/es/convocatoria/premio-interamericano-en-modelos-educativos-innovadores-en-educacion-superior-edicion-2018/>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2014). *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París, 5-9 de octubre de 1998. Documento de trabajo. <http://unesdoc.unesco.org/1/001136/113602So.pdfimages/001>
- Consejo de Derechos Humanos de la ONU. <https://www.ohchr.org/SP/HRBodies/HRC/Pages/AboutCouncil.aspx>
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2014). *Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018*. <https://www.gob.mx/conadis/documentos/programa-nacional-para-el-desarrollo-y-la-inclusion-de-las-personas-con-discapacidad-2014-2018>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma publicada DOF 19-07-2013. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Cortés, F. (2015). *Universidad y discapacidad: hacia una realidad incluyente en el marco internacional latinoamericano*. UNAM.

- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 43-61.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2007) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- Cruz, R. & Casillas, M.A (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53.
- Cruz Vadillo, R. (2017). Ordenamientos jurídicos y políticas sobre discapacidad en la Universidad Veracruzana: rupturas, desencuentros y omisiones. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 8(21), 174-189. <https://ries.universia.net/article/view/1136/ordenamientos-juridicos-politicas-discapacidad-universidad-veracruzana-rupturas-desencuentros-omisiones>
- Declaración de Yucatán sobre los derechos de las personas con discapacidad en las universidades* (2008). http://www3.uacj.mx/ddu/Documents/DECLARACION_YUCATAN.pdf
- Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948). <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Del Río Lugo, N. (comp.) (2015). *Políticas Inclusivas en la Educación Superior de la Ciudad de México*. Cd México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF). Disponible en <https://cdhdf.org.mx/wp-content/uploads/2015/06/Políticas-inclusivas.pdf>
- Díaz Gandasegui, V. & Funes Lapponi, S. (2016). Universidad Inclusiva. Reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, (16), 450-494.
- Desinformémonos, periódico digital, noticia: Letras habladas, patrimonio uacemita. Un paso más hacia la inclusión. Recuperado en <https://desinformemonos.org/letras-habladas-patrimonio-uacemita-paso-mas-la-inclusion/> 18 de noviembre 2017

- Domínguez, S., Sánchez, E. & Sánchez, G. (2009). *Guía para abordar una tesis*. Mc Graw Hill.
- Driessnack, M., Sousa, V. & Costa, I. (setiembre-octubre, 2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 15(5), 179-182. http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/es_v15n5a24.pdf
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. En *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes*, II Congreso, Granada, España.
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España: ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *Participación Educativa*, 18, 117-128. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/94212>
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. & Simón, C. (2015). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 25-48.
- Echeita, G., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*, 329-357.
- Egea García, C. & Sarabia Sánchez, A. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, (23), 29-42. http://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/EgeaSarabia_modelos.pdf
- Eroles, C. & Hirmas, C. (2009). Experiencias educativas de segunda oportunidad para jóvenes que han interrumpido su trayectoria educativa. En UNESCO-OEI, *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora de América Latina*. Santiago, 81-103.
- Eroles, C. (2010) Universidad y Discapacidad en Argentina. *I Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad*. p. 171-180. UNED-Fundación Mapfre.

- Farías, N. & Viera, A. (2013) Accesibilidad e inclusión educativa en la Universidad de la República. En *Discapacidad en Latinoamérica: voces y experiencias universitarias*. Buenos Aires: Universidad de La Plata. Recuperado de: <http://repositoriodpd.net:8080/handle/123456789/350>
- FEAPS. (2009). La educación que queremos. Situación actual de la inclusión educativa en España. Madrid: Autor.
- Foro Mundial sobre Educación (2000) Dakar. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa
- Gabilondo, A. (2014). Una universidad que no es inclusiva no es una universidad de calidad. Fundación Once. Recuperado de <http://www.fundaciononce.es/es/noticia/angel-gabilondo-una-universidad-que-no-es-inclusiva-no-es-una-universidad-de-calidad>
- Gairín, J. (2014). *Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención*. Wolters Kluwer.
- García-Cano, M., Buenestado, M., Gutiérrez, P., López, M. & Naranjo, A. (2017). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria: ¿Qué es una universidad inclusiva?* Universidad de Córdoba.
- García, M. & Cotrina, M.J. (2012) La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138.
- García, G. (2013) Red Nacional de Educación Superior Inclusiva en Chile: contexto y misión. En *Discapacidad en Latinoamérica: voces y experiencias universitarias*. Universidad de La Plata. http://repositoriodpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/350/L_PerezL_DiscapacidadLatinoamericaVoces_2013.pdf?sequence=1
- García, V., Aquino, S., Izquierdo, J., & Santiago, P. (Comps.) (2015). *Investigación e Innovación en Inclusión Educativa: Diagnósticos, Modelos y Propuestas*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

- Garzón Díaz, K. & Molina Béjar, R. (2014). *Incluser: del apoyo, a la participación y reconocimiento de estudiantes con discapacidad en la Universidad del Rosario*. Universidad del Rosario. Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud.
- Gómez, (2000) *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia: estado, instituciones, pertinencia y equidad social*. <http://bdigital.unal.edu.co/1267/3/02CAPI01.pdf>
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. & Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina. *Psicothema*, 15(3), 362-368
- Gutiérrez Ortega, M., Martín Cilleros, M. V. & Jenaro, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7 (3), 186-201.
- Guzmán, J & Sánchez, A. (2013). *Guía para la atención de estudiantes con discapacidad*. Universidad Autónoma de Tlaxcala de México y Universidad de Almería de España.
- Heredia, B. (25 de mayo de 2017). Modelo educativo, ¿qué es y por qué importa? *El Financiero*.
- Hernández, R., Fernández Collado, C. & Baptista, P. (2013). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana.
- Herrera-Seda, C. M., Pérez-Salas, C. P., & Echeita, G. (2016). Teorías Implícitas y Prácticas de Enseñanza que Promueven la Inclusión Educativa en la Universidad: Instrumentos y Antecedentes para la Reflexión y Discusión. *Formación universitaria*, 9(5), 49-64.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística* (3ª. ed.). Instituto Universitario de Tecnología Caripito/Servicios y Proyecciones para América Latina.
- Ibáñez, A., & Salceda, M. (2014). La universidad que queremos: desafíos de la tercera misión para avanzar en el proceso inclusivo. Comunicación presentada al *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva*.

- Castellón 8, 9 y 10 de abril. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_77/nr_844/a_11335/11335.pdf
- Universidad Iberoamericana (1991). *Ideario Ibero*. <http://www.ibero.mx/formaciondeprofesores/Doc%20Basicos/wp%20DB%20Ideario.pdf>
- Illanes Aguilar, L., & Furstenberg Letelier, M, T. (2012). Implementación de un programa de inclusión a la educación superior de jóvenes con necesidades educativas especiales por discapacidad cognitiva en la Universidad Andrés Bello. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(2), 72-90 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile.
- INEGI (2015). *Módulo de Bienestar Autorreportado (BIARE)*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/biare/biare2015_02.pdf
- Itzcovich, G. (2012). Inclusión educativa en contextos de segregación espacial. *Alas para la equidad. Órgano Informativo del Consejo Nacional de Fomento Educativo de México*, 4 (38).
- Juárez, J.M., Comboni, S. & Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Procesos Educativos en América Latina: política, mercado y sociedad*, 62, 40-83.
- Ley General de las Personas con Discapacidad (2007). México. <http://www.diputados.gob.mx/inicio.htm/leyesbiblio/doc/LGPD.doc>
- Limesurvey (2018). *LimeSurvey: An Open Source survey tool*. <http://www.limesurvey.org>
- Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Acriardi, C., Hojas, A.M., & Pedrals, N. (2009) Discapacidad en Contextos Universitarios: Experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Calidad en la Educación*. 30, 306-324. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/183/189>
- Lobato Quezada, X. (2011). Diversidad y Educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio. Paidós Educador. México.

- Lobato Quezada, X. (2015). Encuentro Nacional de Inclusión Educativa y Éxito Escolar. Conferencia: Educación Inclusiva, un asunto más allá de la escuela. 6 de noviembre 2015. SEP.
- López, A. (2012), *La integración e inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel superior: el Caso UNAM*. UNAM (Ciencia Nueva).
- López-Blanco, D.; Cava, D.; & Gómez-Matarín, L. (2012). Inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual en Escuelas de Adultos: Aplicación del Índice de la Inclusión al Centro de Educación Permanente de Adultos Pozuelo. En M. Á. Verdugo (Dir.), *VIII Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Discapacidad*. Comunicación presentada en Salamanca, España.
- Mabaka, P.M.; Aubree, L. & Douchet, A. (2014), *La inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades en el mundo*. Federación Internacional de Universidades Católicas. FIUC. Francia. http://www.fiuc.org/bdf_document-64_es.html
- Marchesi, A., Blanco, R. & Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación MAPFRE.
- Martínez, D., B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1).
- Martínez, N. (2013). *Juventud y discapacidad. Programas y herramientas para facilitar la transición a la vida adulta*. Ediciones Mensajero.
- Dámaso, Z. (2015, 5 de mayo). Una universidad que prepara a jóvenes con discapacidad. *Maspormas, periódico digital*. <https://www.maspormas.com/cdmx/una-universidad-que-prepara-a-jovenes-con-discapacidad/>
- Meza García, C. L. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres* [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca.

- Míguez, M. & Silva, C. (2013) La educación universitaria como mediación en los procesos de inclusión/exclusión de las personas en situación de discapacidad. En *Discapacidad en Latinoamérica: voces y experiencias universitarias*. Universidad de La Plata. http://repositoriodpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/350/L_PerezL_DiscapacidadLatinoamericaVoces_2013.pdf?sequence=1
- Molina, R. (2006) Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad en Colombia. En G. Quinn y T. Degener *10 observaciones para la formulación de políticas inclusivas en Educación Superior*. IESALC-UNESCO.
- Molina Béjar, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 70, 95-115. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Moliner Miravet, L. & Moliner García, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. *Revista Educación Inclusiva*. 3(3), 23-33.
- Moreno, M. (2006). Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior. En UNESCO, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 200-2005* (pp. 144-155). IESALC-UNESCO.
- Moriña-Díez, A., López-Gavira, R., Melero-Aguilar, N., Cortés-Vega, M. D., & Molina-Romo, V. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 423-442.
- Movimiento Congruencia.org. <http://www.congruencia.org.mx/universidad-anahuacuenta-con-programa-universidad-incluyente>
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, D. Hurtado & F. Soto (Coords.), *25 años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.
- Muyor Rodríguez, J. (2011). La (con)ciencia del Trabajo Social en la discapacidad: hacia un modelo de intervención social basado en derechos. *Documentos de Trabajo Social: Revista de trabajo y acción social*, (49), 9-33.

- Núñez Bueno, I. (2017). *La acreditación de competencias en personas con discapacidad intelectual. Programa Somos Uno Más*. Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana de Ciudad de México.
- OCDE (2015). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE*. Disponible en <https://www.oecd.org/mexico/education-at-a-glance-2015-mexico-in-spanish.pdf>
- Operti, R. (2011). *La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro*. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Simposio_Pamplona-09_presentacion.pdf
- ONU (1975). *Declaración de los Derechos de los Impedidos*. http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares_3477xxx.htm
- ONU (1993), *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Editorial Centro Bibliográfico y Cultural La Coruña/Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).
- ONU (2011). *Informe Mundial sobre Discapacidad*. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio y la discapacidad*. <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=1500>
- Organización de Estados Americanos (OEA) (1999), *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad*. <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/discapacidadrat.asp>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Ministerio de Educación y Ciencia España (1994), *Declaración de Salamanca*, UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. En el documento de referencia de la Conferencia Internacional de Educación, 48a. Reunión. UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre discapacidad*. Ginebra.

- Ortiz González, M. C. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 31(1), 187, 5-11.
- Palacios, A. & Bariffi, F. (2008). La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid. Cinca.
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.
- Palmeros, G. & Gairín, J. (2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Educación*, 25(49), 83-102.
- Pantano, L. (2015). Discapacidad y conceptualización. *Curso sobre Discapacidad y Conceptualización*. Universidad Iberoamericana Ciudad de México
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Pérez, L.; Fernández, A. & Katz, S. (comps.) (2013). *Discapacidad en Latinoamérica: voces y experiencias universitarias*. Universidad de La Plata. http://repositoriodpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/350/L_PerezL_DiscapacidadLatinoamericaVoces_2013.pdf?sequence=1
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica*, (46). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>
- Pestana, L. (2005) *Integración de personas con discapacidad en educación superior en Venezuela*. Ministerio de Educación. IESALC. UNESCO. http://www.repositoriodpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/267/Inf_PestanaCorreiaL_IntegracionEducacionSuperior_2005.pdf?sequence=1

- Plancarte, P. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, Cambio y mejora escolar*, 54, 145-166. <http://www.rieoei.org/rie54a07.htm>
- Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales, (PIANE), Pontificia Universidad Católica de Chile. <http://plane.uc.cl/>
- Puig de la Bellacasa, R. (1990). Concepciones, paradigmas, y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. En *Discapacidad e información* (pp. 63-96). Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Pujolàs Maset, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Ponencia presentada a las *VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*, Antigua (Guatemala), del 5 al 9 de octubre.
- Ramas Arauz, F. E. (coord.)(2015). *TIC en educación. Escenarios y experiencias*. Ediciones Díaz de Santos.
- Reimers, F. (2002). Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 131-135.
- Rosato, A. & Angelino, M.A. (Coords.)(2004). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Noveduc.
- Salceda, M. & Ibáñez, A. (2015). Adaptación del *Index for Inclusion* al ámbito universitario: Estudio preliminar. *Intangible Capital*, 11(3), 508-545. <http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/view/647>
- Salinas, M., Lissi, M.R., Medrano, D., Zuzulich, M.S & Hojas, A.M. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 77-98.

- Sardá Cué, N. M. (2012). *Discapacidad y educación superior en México: análisis sobre factores contextuales y personales desde la perspectiva del estudiante*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Salamanca.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. Secretaría de Educación Pública, Dirección de Educación Especial. <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/historia/docs/HistEduEspWeb.pdf>
- Secretaría Educación Pública (2017). *Modelo Educativo: Equidad e Inclusión*. Secretaría Educación Pública del Gobierno de México.
- Secretaría Educación Pública de Veracruz (s.f.). Dirección General de Educación Especial. <http://eespecial.sev.gob.mx/difusion/motriz.php>
- Seminario Internacional Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: por una cultura de la implementación. (2006). *Memorias del Seminario Internacional Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: por una cultura de la implementación*. Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea: Secretaría de Relaciones Exteriores, 2007.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta
- Simarro, L. (2015). Educación de calidad de vida en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. *IX y X Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002430/243045s.pdf>
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Stang, M. F. (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. ONU-CEPAL.
- Székely, M. (2002). Hacia una nueva generación de política social. *Cuadernos de Desarrollo Humano*, 1-19.

- Times Higher Education* (2017). Recuperado en <http://www.bbc.com/mundo/noticias-40662104> el 25 de julio del 2017
- Tomasevski, K. (2002). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Torres González, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70.
- Torres, J. (1999). *Educación y diversidad: bases didácticas y organizativas*. Aljibe.
- Torres, J. A. & Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 177-200. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO (1994). *Declaración Mundial de Salamanca*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (2003), *Temario abierto de Educación Inclusiva*. Archivos Industriales y Promocionales Ltda.
- UNESCO (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. OREALC/UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>
- UNESCO (2005). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*.
- UNESCO (2008). Conferencia Internacional de Educación. La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- UNESCO (2015). *Foro Mundial sobre la Educación* Incheon, República de Corea.

- UNESCO. (2013). *Agenda Educativa Post 2015 en América Latina y el Caribe. Recomendaciones.* Autor.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo del Desarrollo Sostenible 4.* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNICEF (2013). *Estado Mundial de la Infancia 2013.* <https://www.unicef.org/spanish/sowc/>
- Universidad Estatal de Sonora. (s/f). *Modelo educativo de la Universidad Estatal de Sonora.* http://www.ues.mx/Docs/aspirantes/modelo/Modelo_Educativo_ENFACE_2016.pdf
- Universidad Iberoamericana. (s/f). *Ibero. Acerca de la Ibero. Síntesis histórica.* Recuperado el 28 de abril de 2017, de <http://ibero.mx/bienvenido-ibero#verticalTab23>
- Universidad Iberoamericana. (s/f). *Ibero. Compromiso social Ibero.* <http://ibero.mx/compromiso-social-ibero>
- Universidad Iberoamericana. (s/f). *Ibero. Modelo Educativo Jesuita.* <http://ibero.mx/bienvenido-ibero>
- Universidad Iberoamericana. (2017). *Dirección General del Medio Universitario.*
- Universidad Iberoamericana. (2017). *Documentos básicos. Programa de Formación de Académicos.* <http://formaciondeprofesores.ibero.mx/documentos>
- Universidad Intercontinental (UIC) A.C. <https://www.uic.mx/noticias/clases-inclusivas-una-gran-oportunidad-alumnos-construyendo-puentes/>
- Universidad Marista de Mérida A.C. <https://www.marista.edu.mx/noticia/50/apertura-del-programa-de-inclusion> y <https://www.marista.edu.mx/construyendo-puentes>
- Universidad Tecnológica de Santa Catarina (UTSC). Recuperado en <http://www.utsc.edu.mx/educacionIncluyente/modeloInclusion.html>

- Universidad Valle de México (2016). UVM apoya en la integración académica y laboral de jóvenes con discapacidad intelectual. <http://laureate-comunicacion.com/prensa/uvm-apoya-en-la-integracion-academica-y-laboral-de-jovenes-con-discapacidad-intelectual/>
- Universidad Westhill (UW) (2016). <http://www.uw.edu.mx/inclusion.html>
- Valencia Gutiérrez, M. C., Alonzo Rivera, D. L., Vargas Contreras, J. A., Zavala Centeno, B., & Sansores Ambrosio, F. E. (2017). Equidad en educación superior. Un indicador de calidad. *Revista Boletín Redipe*, 6(7), 139-145.
- Vargas, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- Vázquez, G. (2012). Renombrar lo diverso. Reflexiones sobre la alteridad, la formación y la cultura. En *Alteridad, entre creación y formación* (pp. 91-106). México: Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.cucsh.udg.mx/noticia/el-otro-hilo-conductor-del-libro-alteridad-entre-creacion-y-formacion>
- Verd, J. M. & López, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 16, 13-42. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124024001>
- Verdugo, M. A. & Campo, M. (2005). *Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad de Salamanca. http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO17238/analisis_servicios.pdf
- Villar, L. M. & Alegre, O. M. (2008). Measuring Faculty Learning in Curriculum and Teaching competence (CTC). *On line Courses. Interactive learning Environments*, 16.