

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y POSGRADO
CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS SOBRE
DESARROLLO REGIONAL



MAESTRÍA EN ANÁLISIS REGIONAL

Barreras contextuales de los estudiantes con discapacidad como
condicionantes de inclusión en la UATx

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN ANÁLISIS REGIONAL

P R E S E N T A:

ESTEFANIA SALGADO SILVA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MA. M. ADELINA ESPEJEL RODRÍGUEZ

TLAXCALA, TLAX; NOVIEMBRE DE 2020.

Mis agradecimientos al:



ya que a través del apoyo económico que me brindó, pude realizar la Maestría en Análisis Regional en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias Sobre Desarrollo Regional de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, al estar registrado su postgrado en el PNPC.

Con la publicación del presente trabajo de investigación, además de la presentación del examen de grado correspondiente, sean la mejor muestra de mi gratitud hacia el CONACYT.

Noviembre de 2020.

Agradecimientos

Mi estancia en la maestría fue un constante proceso de aprendizaje el cual fue alimentado por personas que además de contribuir a mi desarrollo académico también se convirtieron en amigas y amigos que estarán presentes de ahora en adelante.

Durante toda mi vida mis padres y hermanos han sido los principales en brindarme su apoyo incondicional cuidado y cariño, no hay palabras suficientes para mostrarles mi más profundo agradecimiento por estar siempre a mi lado.

Asimismo, durante el desarrollo de la investigación el respaldo de la Dra. Ma. M. Adelina Espejel Rodríguez siempre estuvo presente para acompañarme durante toda la construcción del trabajo.

Mi especial agradecimiento a la Dra. Andrea Saldivar Reyes por su disposición en apoyarme, desde el primer momento en que conoció el proyecto me ofreció su ayuda absoluta lo que enriqueció de gran manera la investigación.

Es importante mencionar a las integrantes del seminario de población y desarrollo, a la Dra. Leonor Luz María Rocha, la Dra. Aurelia Flores y la Dra. Carmen Leticia Flores Moreno quienes con sus observaciones lograron guiar mi paso por la maestría y me impulsaron a mejorar día con día.

Quiero agradecer a mis amigos y amigas Ma. Alejandra Meneses, Karina Ramírez, Diana Muñoz y demás compañeros del seminario y de la generación 2018-2020 quienes hicieron los días complicados más llevaderos; además mi reconocimiento a la Dra. Carmen Leticia Flores Moreno y al Dr. Alberto Conde Flores por sus consejos personal y profesionalmente.

De igual manera mi profundo agradecimiento a los universitarios que contribuyeron con sus experiencias, sin ustedes simplemente la investigación no se habría podido llevar a cabo, mi reconocimiento por su constancia y dedicación.

Finalmente, me gustaría mencionar a Channing Rogers quien ha sido de gran apoyo, I am very grateful because you came into my life, your love and support has helped me in these last months.

Y a todos aquellos que me faltaron por mencionar, gracias por sus aportaciones e interés en el trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPITULO I.....	14
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	14
1.1 La discapacidad como concepto social.....	15
1.1.2 Aportes de la sociología para el estudio de la discapacidad	17
1.1.3 El Modelo Social de la Discapacidad y la propuesta de la diversidad funcional.....	21
1.2 Normalización de los cuerpos	25
1.2.1 La experiencia de la discapacidad	27
1.3 Las discapacidades.....	29
1.3.1 Barreras experimentadas por las personas con discapacidad	31
1.3.2 Barreras contextuales como condicionantes para los estudiantes con discapacidad	33
1.4 Educación inclusiva y accesibilidad	38
1.4.1 La universidad para todos	40
1.4.2 Alumnado universitario con discapacidad	46
CAPÍTULO II.....	53
MARCO CONTEXTUAL	53
2.1 La discapacidad en México y Tlaxcala.....	54
2.1.1 Jóvenes con discapacidad en México y Tlaxcala.....	60
2.2 Educación superior y jóvenes con discapacidad en México	64
2.3 La Universidad Autónoma de Tlaxcala.....	68
2.4 El espacio institucional.....	71
CAPÍTULO III.....	74
MARCO METODOLÓGICO.....	74

3.1 Problema de investigación	74
3. 1.1 Preguntas de investigación	79
3.1.2 Objetivos	79
3.1.3 Justificación.....	80
3.2 Mirada teórico-metodológica.....	81
3.2.1 Participantes del estudio	83
3.2.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información ...	84
3.2.4 Procedimiento de obtención, procesamiento y análisis de la información	86
3.3.5 Algunos otros aspectos a considerar: Inconvenientes, rigor y validez ...	91
CAPÍTULO IV.	93
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	93
4.1.1 Mónica y su progresiva pérdida auditiva.....	94
4.1.2 La discapacidad repentina de Arón.....	96
4.1.3 La renuente Maty.....	97
4.1.4 La elección de Mara.....	98
4.1.5 La experiencia profesional de Servando.....	99
4.2 Identificación de las barreras contextuales	102
4.3 Importancia y dificultades de las barreras contextuales en el quehacer universitario.....	108
4.4 Condicionantes para la accesibilidad, inclusión y permanencia.....	115
4.5 La accesibilidad de los espacios de la UATx	125
REFLEXIONES FINALES.....	138
a) Barreras contextuales a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad en la UATx	138
<i>Barreras físicas</i>	139

<i>Barreras de comunicación-información</i>	139
<i>Barreras de enseñanza-aprendizaje</i>	140
<i>Barreras actitudinales.....</i>	141
b) Condicionamiento en la accesibilidad, inclusión y permanencia	
141	
CONCLUSIONES	143
<i>Aportaciones a los estudios regionales sobre discapacidad</i>	145
<i>Otros hallazgos</i>	147
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
Anexos	162
1. Checklist	162
2. Guía de entrevista para estudiantes.	165

“Una incapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones es una discapacidad”.

Jenny Morris

“... la discapacidad no es una condición a curar, a completar o reparar: es una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individual o colectivo). La discapacidad toma cuerpo en un espacio situacional, dinámico e interactivo entre alguien con cierta particularidad y la comunidad que lo rodea”.

Patricia Brogna

INTRODUCCIÓN

El concepto de discapacidad ha ido evolucionando a lo largo de la historia; el avance más significativo ha sido el cambio de paradigma médico el cual la focalizaba totalmente en las condiciones físicas o intelectuales de la persona. Posteriormente se avanzó hacia una comprensión social, donde la situación de discapacidad es el producto de una construcción social y cultural. Este enfoque surge a partir de *El Modelo Social de la Discapacidad* propuesto por Mike Oliver (1998), quien entiende que no es el estado físico el que somete a la persona con discapacidad, si no la misma sociedad que mediante diferentes barreras obstaculizan su participación en todos los ámbitos, como es el caso del educativo.

La educación es un derecho humano de todos y todas las personas para lograr una mejor calidad de vida; sin embargo, para las personas con discapacidad no ha sido completamente asegurado pues, aunque existan acuerdos internacionales y se trate de impulsar la educación inclusiva se carecen de acciones concretas. Es por ello que recientemente esta última ha sido ampliamente promovida como la forma más efectiva de lograr una educación para todos; pero, la realidad es que no se ha logrado implementar totalmente.

En primer lugar, porque las instituciones no han sido capaces de adoptar a la accesibilidad universal como un mecanismo que ayude a incluir a todo tipo de estudiantes en las aulas, y no sólo al estudiante homogéneo que cumple con las expectativas de normalidad para poder educarse. En segundo lugar, porque éste intento continúa siendo en un mero acto de integración en las aulas regulares donde la persona con discapacidad no es tomada en cuenta como un sujeto activo dentro de las clases, lo que continúa excluyéndolo.

En el caso de México, este se encuentra dentro de acuerdos internacionales, como los elaborados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU), asimismo se ha firmado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006; a pesar de ello, no en todos los niveles educativos han sido implementados los principios de inclusión

y aseguramiento de una preparación académica para este sector, situación que prevalece en el nivel superior, donde su presencia es prácticamente inexistente.

Lo anterior llama la atención debido a que la prevalencia de la discapacidad en México de acuerdo a INEGI (2014) es de 6%, según los datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID), lo que es equivalente a 7.1 millones de habitantes del país, donde los jóvenes representan el 5% de los hombres de entre 15 a 29 años de la población y las mujeres un 4.4 % del total, la mayoría de ellos no se encuentran realizando ningún tipo de actividad laboral, cultural o educativa. En esta última los que han tratado de acceder a una preparación profesional se enfrentan a diferentes obstáculos que llegan a condicionar su permanencia en la escuela.

Es por todo lo anterior que este trabajo de investigación pretende establecer la relación entre las barreras a las que se enfrentan los jóvenes con discapacidad dentro de las instituciones de educación superior y cómo estas logran o no impedir la conclusión de sus estudios. Para ello, se plantea que dichos obstáculos se pueden denominar como barreras contextuales, las cuales abarcan cuatro puntos decisivos para la inclusión y accesibilidad del estudiante siendo estas: barreras físicas, de comunicación-información, de enseñanza aprendizaje y actitudinales; las cuales se enlazan y tienen influencia entre ellas de diferentes maneras de acuerdo al entorno donde se encuentren.

De manera específica se buscó responder; ¿cuáles son las barreras físicas, de comunicación-información, de enseñanza-aprendizaje y actitudinales que conforman las barreras contextuales a las que se tienen que enfrentar los estudiantes con discapacidad en su quehacer cotidiano?, y, ¿de qué manera la falta de accesibilidad y las barreras contextuales condicionan su inclusión y permanencia dentro de su experiencia universitaria?, lo que fue dirigido a contexto específico, el cual es la Universidad Autónoma de Tlaxcala en México, debido a que esta institución se ha contado como una de las pocas en el país que tiene un proyecto de inclusión, por lo que su ambiente debería ser propicio para el desarrollo de tal grupo.

La importancia de llevar a cabo este trabajo reside en las aportaciones logradas para el reconocimiento de este fenómeno en una realidad concreta con sujetos particulares, lo que contribuye a la interpretación de que las estructuras sociales continúan siendo las que someten a las personas a aceptar el papel de enfermo y no le permiten abrirse a otros espacios que fomenten su desarrollo autónomo.

Es así como la metodología utilizada parte del enfoque cualitativo, pues en ella se concibe al individuo como constituido a través de sus experiencias en un contexto cultural específico y por lo tanto existe la posibilidad de comprender los significados y vivencias de los estudiantes con discapacidad acerca de sus estudios de nivel superior (Saldivar, 2016, p.95). Además, esta no pretende hacer generalizaciones sobre el fenómeno estudiado, lo que va de la mano con los fines de la investigación. En síntesis, la propuesta teórico-metodológica retoma la perspectiva del Modelo social de la discapacidad en torno de su producción emancipadora, haciendo énfasis en la focalización de las experiencias individuales donde se encuentran puntos donde se coincide, pero no se realizan generalizaciones universales.

Para recabar la información se utilizaron dos técnicas: la entrevista de profundidad y la observación directa, ellas mediante sus herramientas; una guía para la entrevista con 29 ítems y una checklist, que fue una lista de verificación para analizar la situación de accesibilidad en el espacio físico de la universidad.

Los participantes del estudio fueron seis estudiantes, un hombre con discapacidad motriz, uno con la ausencia de una extremidad, una estudiante ciega, y tres más con discapacidad auditiva. La observación directa se llevó a cabo en los espacios institucionales de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, específicamente se hicieron recorridos por las principales zonas comunes que son el complejo cultural universitario, el teatro, la librería, biblioteca, la zona de rectoría, el comedor universitario, así como las facultades de Ciencias para el Desarrollo Humano; Derecho, Ciencias Políticas y Criminología; y Trabajo Social, Sociología y Psicología a las cuales pertenecían los estudiantes entrevistados.

El primer capítulo contiene el marco teórico conceptual; aquí se aborda a la discapacidad como un concepto social, cómo fue que se llegó a él gracias a los

aportes de la sociología y la importancia del desarrollo del modelo social de la discapacidad por Oliver en 1998. Además, se discute la idea que ha perdurado socialmente con respecto a la normalidad, así como de la experiencia que es ser una persona con discapacidad; al mismo tiempo se trata de dar al lector un panorama general sobre la clasificación actual de los tipos de discapacidad y las barreras que experimentan en la vida cotidiana y como estudiantes. En esta misma línea se trabaja sobre la propuesta de la educación inclusiva en torno a la accesibilidad lo que influye en la existencia de una universidad para todos, donde el alumnado con discapacidad debe ser un sujeto activo.

En el segundo capítulo se habla sobre el escenario contextual en el que se encuentran los jóvenes con discapacidad en México y en Tlaxcala, haciendo énfasis en su posición dentro de la educación superior para teniendo un panorama que ayudó a entender dónde se encontraba la universidad estudiada, realidad en la que se desenvuelven los participantes del estudio.

Para el capítulo tres, por una parte, se expone el marco metodológico que fue el eje rector para el diseño del trabajo; en él se plantea el problema de investigación identificado y se especifican los objetivos y la importancia de realizarlo. Por otra parte, se explica la mirada teórico-metodológica del estudio, así como la elección de los participantes, las técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de la información, y su procedimiento, procesamiento y análisis, sin dejar de lado los aspectos de rigor y validez en el trabajo y los inconvenientes que se presentaron.

Finalmente, en el cuarto capítulo se realiza el análisis de la información obtenida; primero se ofrece un perfil biográfico de los estudiantes con discapacidad que participaron, con el fin de establecer el contexto en el que cada uno se encuentra; posteriormente, se hace una descripción detallada de lo encontrado durante la aplicación de la lista de verificación en los espacios físicos de la universidad y cómo la realidad empírica difiere con los planteamientos de la misma establecidos en su guía de atención para los estudiantes con discapacidad. Seguido de ello, se identifican las barreras contextuales mediante las entrevistas de profundidad con los estudiantes con discapacidad, tomando como fuente primaria su experiencia como un alumno regular, de esta manera también se discute cual ha

sido la importancia de ella en su quehacer universitario y cuáles son las dificultades que les han representado para permanecer estudiando. Para terminar este apartado, se analiza las condicionantes detectadas por medio de los relatos obtenidos y del recorrido, es decir, se establece que la experiencia universitaria inclusiva de los estudiantes con discapacidad se ha visto condicionada por las barreras contextuales y la poca accesibilidad que existe en la universidad.

En la parte última del documento se reflexiona sobre los resultados encontrados, y se concluye que: La Universidad Autónoma de Tlaxcala aún se encuentra en el proceso de ser inclusiva; pero que a través de la observación se pudo constatar que existen acciones que pretenden dar paso a la inclusión y que son las barreras actitudinales las que influyen mayormente en la experiencia universitaria de los estudiantes con discapacidad y que influyen en su permanencia.

Además, se exponen las contribuciones que el trabajo aporta para los estudios sobre discapacidad, así como otros hallazgos descubiertos sobre la influencia familiar y la inexistencia de redes de apoyo entre estudiantes los mismos estudiantes con discapacidad durante su paso por la universidad. Finalmente, se hacen algunas recomendaciones sobre problemas localizados a los que se les puede dar solución inmediata.

Al final del documento se encuentran las referencias bibliográficas utilizadas y se agregan como anexos la checklist y la guía de entrevista. Ello ofrece al lector la posibilidad de consultar algunos otros aspectos que le hayan resultado interesantes, pero que, por los objetivos de la investigación, son temas en los que no se profundizaron.

CAPITULO I.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

La propuesta de investigación parte de una necesidad e importancia de reflexionar epistemológicamente sobre el asunto de la discapacidad para entender las repercusiones que ha tenido y tiene en la realidad social. El trabajo se posiciona dentro de los estudios sobre la discapacidad, los cuales buscan analizar desde la perspectiva sociológica a este fenómeno como parte de una construcción social, sin dejar de lado al individuo en cuestión médica y sus necesidades, pero no como un otro, más bien, como parte de las diferencias que conforman la heterogeneidad de la sociedad, todo esto a partir del *Modelo social de la discapacidad* propuesto por Mike Oliver que fue impulsado por el *Movimiento de vida independiente* en los años noventa.

El supuesto guía del modelo considera que esta construcción del concepto apunta a que la discapacidad es un problema creado socialmente, que involucra la integración-inclusión de las personas en la sociedad; donde la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social (Córdoba, 2008). Este conjunto de condiciones está conformado por diferentes barreras contextuales que las personas con discapacidad enfrentan en la vida cotidiana y reducen de manera significativa su participación en el desempeño social; dentro de los factores que se consideran parte de las barreras se incluyen aspectos relacionados con la accesibilidad en el entorno físico, y la tecnología, así como las actitudes de la población frente a la discapacidad y los sistemas, servicios y políticas (OMS, 2001).

Debido a la misma heterogeneidad y la propia dinámica de la sociedad, abordar el tema de la educación abarca cuestiones de desigualdad de acceso, lo que genera como consecuencia una situación de inclusión-exclusión sistematizada, donde los grupos vulnerables, como el sector de las personas con discapacidad se ve envuelto. En el ámbito universitario, de acuerdo a UNESCO (2008), es importante procurar un sistema educativo que promueva un entorno de aprendizaje con la preparación necesaria para dar respuesta a la diversidad estudiantil, lo cual no sólo

se debe concebir a partir del terreno de las políticas públicas, sino de acciones contundentes para derribar los obstáculos que lo pudieran impedir.

Por ello la discusión teórica-conceptual en la investigación se enfoca en la situación de inclusión educativa con base en la accesibilidad a la que tienen derecho las personas con discapacidad para lograr una preparación universitaria, y al condicionamiento en su inclusión a partir de las barreras contextuales (físicas, de comunicación e información, de enseñanza-aprendizaje y actitudinales) que enfrentan dentro del espacio institucional.

1.1 La discapacidad como concepto social

La noción sobre el concepto ha evolucionado gracias a las diversas aportaciones al tema; actualmente se ha intentado tomar un enfoque basado en la percepción de que la persona, además de su condición física o intelectual, es asignada como discapacitada debido a una condición construida y determinada por su entorno social y cultural, que además también es asumida por ellas.

En un principio la Organización Mundial de la Salud las definió a través de la *Clasificación Internacional de Insuficiencia, la Discapacidad y la Minusvalía* de 1980 (*International Classification of Impairment, Dishability and Handicap, ICIDH*), que seguía al *Modelo Medico Asistencialista-Rehabilitador*, donde se atribuía la causa de una minusvalía¹ a un accidente natural, con su origen en cuatro niveles: afección-insuficiencia-discapacidad-minusvalía; esta última como su característica inherente que lo instituía como un problema solucionado únicamente por los servicios de salud con el objetivo de reintegrarse a la “normalidad” social y ya no suponer una carga para el colectivo.

En palabras de Ferreira (2009), la ciencia médica fue la que se ha encargado de establecer las definiciones ortodoxas de la discapacidad y cómo tratar con ella, de tal manera que la relación entre discapacidad y enfermedad es tan estrecha que el objetivo será la rectificación de tal defecto fisiológico (p.1).

Actualmente tal definición ha sido reemplazada por la nueva *International Classification of Functioning, Disability and Health* (CIF), aprobada por la OMS en

¹ El concepto de minusvalía se refería a una persona de menor valor en términos económicos y evaluado clínicamente en cuanto a su funcionalidad. (Ferreira, 2010, p.55).

2001, donde en lugar de oponer la discapacidad a la “normalidad” se le estipularía como un grado relativo del funcionamiento humano que resulta en tres niveles: *estructuras y funciones-actividad-participación* (esquema *bio-psico-social*), siendo la discapacidad una condición multidimensional en la que estas tres esferas son determinantes sin priorizar causalmente ningún nivel sobre los demás (Castillo y López, 2016). Por ello, el término la define como un fenómeno ambivalente que interacciona entre las características del organismo humano y las de la sociedad en la que vive, es decir, que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones en la participación; siendo las primeras problemas que afectan a una estructura o función corporal; las segundas, las limitaciones que dificultan la ejecución de acciones o tareas; y las terceras, aquellos problemas que se tienen para participar en situaciones de la vida cotidiana.

Para el propósito de esta investigación se retoma a la situación de discapacidad como el producto de una construcción social y cultural a partir del enfoque de *El modelo social de la discapacidad* propuesto por Mike Oliver (1998); el cual ve al discapacitado como una persona que se encuentra sometida a la acción de un tercero: “por alguien, por algo, por una sociedad, por un modo de producción, por un modo de traducción” (Rosato y Angelino, 2009, p.47); lo cual tiene su raíz en las relaciones sociales de producción que a lo largo de la historia humana han generado una desigualdad como resultado de la moderna sociedad capitalista, donde la división del trabajo y exigencia del mercado y de la acumulación, clasifica a los sujetos como útiles en tanto encaja como un hombre normal, definiéndolo como sujeto deseable (Rosato y Angelino, 2009) convirtiéndose así en una categoría social y política.

La discapacidad surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, *más que* de la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad (Oliver como se cita en Barton, 1998).

Sin embargo, no es posible conceptualizar definitivamente esta situación ya que no ha sido, desde el punto de vista crítico sociológico suficientemente trabajado, por lo que es necesaria una deconstrucción constante del concepto de

discapacidad, que sea basada en el entendimiento del complejo entramado social, histórico y cultural que le otorga la importancia fundamental a la idea de “normalidad” (Castillo y López, 2016), y que además sirva como marco de referencia para poder estudiar la forma en que se dan las relaciones sociales generando o no en las experiencias de las personas con discapacidad escenarios de opresión, exclusión, pero también de inclusión y emancipación.

1.1.2 Aportes de la sociología para el estudio de la discapacidad

El surgimiento de una perspectiva sociológica propia de la discapacidad ha sido un intento de reivindicar el hecho de que, en gran medida, el tema había sido marginado del estudio formal (Oliver, 1998) porque era considerado como un tema médico y un problema individual designándolo a disciplinas de la medicina y la psicología. Recientemente el desarrollo de la *Teoría social de la discapacidad* ha ido desplazando el punto de atención del individuo hacia las condiciones del entorno social y comunitario (Castillo y López, 2016).

Es necesario aclarar la relación entre los términos paradigma y modelo; siguiendo a Kuhn (como se cita en Díaz, 2009) el paradigma haría mención a un modo de conocimiento científico de la realidad y una forma de ver el mundo universalmente reconocido basado en un esquema de pensamiento e ideológico concreto, mientras que el modelo se insertaría dentro del paradigma pero sería más una abstracción teórica de una realidad concreta para comprenderla, por lo tanto, el paradigma referencia un modo de aproximación científica a la realidad y el modelo una representación simplificadora de ella.

A partir de lo anterior es posible comprender las explicaciones sociológicas que fueron producto de un estado de transición, influidas por la teoría materialista, pluralista, postmodernista y de exigencias de estas para que se tomara en serio el tema. Este proceso denominado como la hegemonía de la discapacidad por Oliver (1998) se puede abordar a partir de sus tres niveles: ontológico, epistemológico y experiencial (Tabla 1).

Tabla 1.

La hegemonía de la discapacidad

NIVEL	PREGUNTA	FORMA DE ENTENDERLO
Ontología	¿Cuál es la naturaleza de la discapacidad?	Teoría sociológica
Epistemología	¿Cuál es la causa de la discapacidad?	Teorías de medio alcance
Experiencia	¿Qué se siente ser discapacitado?	Metodología

Fuente: Oliver (1998, p. 46).

En el primero, se aborda el nivel ontológico desde la Teoría sociológica con aportaciones del *Funcionalismo*, el *Interaccionismo* y la *Economía política* (tanto en su variante pluralista como materialista). En el siguiente nivel, se analiza desde la perspectiva epistemológica las *Teorías de medio alcance*, mientras que en el tercero se trabaja a partir del desarrollo de una teoría apropiada para comprender la experiencia de la discapacidad desde su propio punto de vista.

Sin embargo, esta hegemonía ha sido criticada porque en su nivel ontológico la problemática de la discapacidad se sigue inclinando a la de los supuestos de patología a pesar de que en los siguientes niveles ya no es causada únicamente por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas, sino del fracaso de la sociedad por suprimir las barreras y las restricciones sociales; es así que a partir de que se retoma la idea de que los problemas son originados de la opresión social y de la discriminación institucionalizada (experiencia), es que se han dado nuevas alternativas para su comprensión.

En la clasificación histórica de los modelos y paradigmas elaborada por Díaz (2009), se puede identificar la evolución en la visión sobre la discapacidad. (Figura 1). En el Paradigma de la prescindencia las causas de la discapacidad son de origen religioso, en este sentido las personas con discapacidad son innecesarias ya que no contribuyen a la comunidad, además de que son vistas como portadores de mensajes diabólicos, sin embargo, Barnes (1998), aclara que no en todas las culturas se les ha considerado de manera negativa, ya que las diferentes visiones dependen de factores como el modo de producción y su sistema de valores.

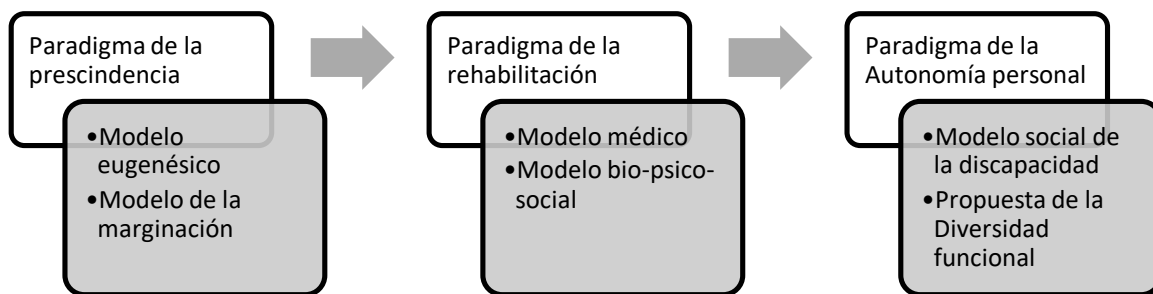


Figura 1. Clasificación histórica de los modelos y paradigmas de la discapacidad. Elaboración propia con información de Díaz (2009).

Dentro de este paradigma se encuentran el *modelo eugenésico*, y el *de la marginación*; en el primero las sociedades de Grecia y Roma son ilustrativas debido a su obsesión por la perfección corporal y la exclusión de aquellos que no lo fueran, aquí es posible identificar el inicio de la configuración sobre el concepto de normalidad en las sociedades que posteriormente reaparece en el siglo XIX con el darwinismo social que considera a las personas con imperfecciones físicas o intelectuales como un peligro. El segundo modelo influenciado por las tradiciones judía y cristiana asegura que estas personas son parte del grupo de los pobres y excluidos que recibían beneficencia institucionalizada.

Posteriormente surge el *paradigma de la rehabilitación*, con el *modelo médico* y el *modelo bio-psico-social* como reacción al *modelo social*. Aquí el problema se centra en el individuo, sus deficiencias y rehabilitación; su *modelo médico* pone énfasis en la patología tratando de erradicarla con la prevención, el tratamiento y la cura como las respuestas sociales que se deberían dar a la discapacidad. Lo anterior, fue la hegemonía ideológica durante el auge del capitalismo que definió qué implica tener una discapacidad tanto en su sustrato fisiológico (como una enfermedad), como en su trato (instituciones de rehabilitación), y en su forma de vivir (tratar de ser normal). Casi por la misma línea, pero tratando de aplicar los aportes del *modelo social de la discapacidad* se encuentra el *modelo integrador*, con el esquema *bio-psico-social*, el cual trata de articular las concepciones médicas y psicológicas junto con las sociales, para ofrecer una Clasificación Internacional

del Funcionamiento (CIF) que tomara más en cuenta las relaciones de las personas con discapacidad con su entorno. Esta postura ha sido adoptada por las Naciones Unidas y sus países asociados para su aplicación en la seguridad social, el sistema laboral, la educación, la economía la política social, el desarrollo legislativo y las modificaciones ambientales.

Por ende, la CIF (OMS, 2001), tiene como principal objetivo “brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de dominios de la salud y los estados relacionados con la salud, por lo tanto, estos dominios se describen desde la perspectiva corporal, individual y mediante dos listados básicos: 1. Funciones y Estructuras Corporales; y 2. Actividades-Participación” (p.3).

Es pertinente hacer un paréntesis para señalar que la principal aportación desde la perspectiva feminista/fenomenológica explica que la opresión de las personas con discapacidad sólo se puede entender con respecto a las fuerzas tanto metafísicas como estructurales, así como de la experiencia personal, pues las relaciones interpersonales entre los sujetos sin y con insuficiencias se han visto reflejadas dentro de la cultura occidental desde antes del capitalismo.

Finalmente, el *paradigma de la autonomía personal* con el *Modelo social de la discapacidad* y el *de la Diversidad funcional* abordan el fenómeno como un problema que reside en el entorno y que se centra en revertir la situación de dependencia ante los demás. Su principal modelo es el *Social* que surge como una teoría crítica “que pretende desvincular la naturaleza social de la misma de su substrato fisiológico y médico... que se constituye entre dicho plano (la deficiencia o *impairment*), y el social (la discapacidad, o *disability*). (Ferreira, 2009, p. 2).

Para ello también es preciso incluir la propuesta *de la diversidad funcional* como un modelo emergente a partir del anterior, y que tiene como principal originalidad la utilización del concepto de diversidad funcional, su perspectiva de análisis es social (y jurídica), pero también bioética, enfocando la discriminación desde el plano de

los derechos humanos ha tomado fuerza como un nuevo replanteamiento sobre lo que implica la discapacidad².

Siguiendo a Barnes (1998), y con lo abordado en los párrafos anteriores, los orígenes de la discapacidad en la sociedad, así como su estudio en occidente ha mostrado que en su mayoría las respuestas sociales para explicarla han sido insuficientes e incluso han infravalorado al fenómeno analizándolo parcialmente o articulándolo de tal manera que su explicación y análisis no terminan de beneficiar completamente a las personas con discapacidad.

1.1.3 El Modelo Social de la Discapacidad y la propuesta de la diversidad funcional

El principal modelo dentro del paradigma de la *Autonomía personal* es el *Modelo social de la discapacidad*. Éste se enfoca desde una visión de inclusión, en la sociedad planteando la discapacidad como el resultado de diversos factores originados y agravados por el entorno social. De esta manera de ver y entenderla surge del “*Movimiento de vida independiente*”, el cual siguiendo el concepto de “vida independiente” pretende erradicar la idea de que tener una discapacidad no significa ser un humano con menos valor, y que ellos poseen el poder de tomar sus propias decisiones, así como asumir sus responsabilidades, y no por ello evitar la ayuda, sino tener la libertad de determinar hasta dónde y qué tipo necesitan.

El principal objetivo del movimiento es la plena inclusión en todos los ámbitos de la vida de una persona con todo tipo de discapacidad tenga el grado que tenga; basado en dos premisas: que todo ser humano debe poder disponer de su propia vida y que la discapacidad es un hecho inherente al ser humano (Arnau, 2003). A la par en 1990 se publica la primera edición de *The Politics of Disablement: A Sociological Approach* (La política de la discapacidad: un enfoque sociológico), de Michael Oliver, quien es considerado el principal precursor del modelo.

El modelo social de la discapacidad entiende la sociología de la discapacidad como emancipadora, que tiene como objetivo la consecución de una sociedad sin barreras lo que refuerza la afirmación de Oliver (1998) en cuanto a que el problema

² En el apartado 1.2.2 Se profundiza sobre estos dos modelos y la forma en que se redefine la experiencia de la discapacidad.

de la discapacidad atañe a la sociedad y no a los individuos. En consecuencia, los presupuestos que lo fundamentan parten de que la participación de las personas con discapacidad está relacionada con la inclusión y la aceptación de la diversidad.

Es así que Oliver (1998) en su análisis retoma el enfoque materialista cuando sugiere que es desde la implantación del modelo capitalista, (el cual tiene una base utilitarista) se dividió a la sociedad excluyendo a las personas con discapacidad de ciertos espacios porque no eran útiles para el modelo de producción dominante lo que acentuó las desigualdades y contradicciones sociales (Córdoba, 2008).

Las características que definen al modelo refieren primeramente a que la vida de una persona con o sin discapacidad tiene el mismo sentido y valor que el de una persona “normal”, por lo que su objetivo consiste en rescatar las capacidades en lugar de acentuar las diferencias; además de que se enfatiza en la importancia de que tomen el control de su vida. Sus cuatro principales características conforme a Palacios (2008) son:

1. *El concepto de persona con discapacidad.* El cual se basa en las limitaciones sociales distinguiendo entre la *deficiencia*, como la pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo; y *discapacidad* como la desventaja o restricción de actividad causada por la organización social contemporánea que no considera o considera en forma insuficiente a las personas que tienen diversidades funcionales, y que por ello limita su participación.
2. *Niños y niñas con discapacidad.* Aquí se hace hincapié en que no debe olvidarse que una de las funciones de la educación es asegurar la integración de las personas en la sociedad, es así como aboga por que niñas y niños puedan tener acceso a las mismas oportunidades de desarrollo en todas las áreas de educación y ocio.
3. *Medios de subsistencia.* Se insiste en la necesidad de que la discapacidad debe ser abordada desde un enfoque holístico, por lo que el trabajo y la seguridad social no son el único medio de integración.

4. *Las respuestas sociales.* Se aclara que el ambiente (en todos sus ámbitos) es el que debe ser normalizado y adaptado a las necesidades de todos, esto incluye las de las personas con discapacidad.

La importancia de este modelo reside en que ha sido la base de la mayoría de los tratados internacionales abogando por los derechos de las personas con discapacidad; es por lo anterior que este no ha sido concluido en su totalidad, pues sigue sumando aportaciones que son ampliaciones de este, tal como la propuesta de un modelo de *diversidad funcional*. Este originado en Europa³ plantea poner especial atención hacia algunos planteamientos que no se habían tomado en cuenta, y desde una visión basada en los Derechos Humanos considera el trabajo en el campo de la bioética una herramienta indispensable para alcanzar la plena dignidad de las personas discriminadas por su diversidad funcional.

La *diversidad funcional* es una propuesta ideológica para la comprensión de una realidad social con una pretensión emancipadora. Ésta explica que es necesario pensar más allá de los efectos discapacitantes de los contextos sociales reflexionando que la situación que provoca la discapacidad no tiene que verse como una limitante sino como un factor positivo. Además, trata de suprimir el lenguaje negativo que entre líneas califica a los *dis-capacitados* como personas sin capacidad o capacidades. (Rodríguez y Ferreira, 2010).

Romañach y Lobato (2005, p. 5) están convencidos que las personas con *diversidad funcional* ⁴son uno de los colectivos mayormente discriminados en nuestra sociedad actual, lo cual se ve reflejado en los términos (limitantes o despectivos) que a lo largo del tiempo se han utilizado para referirse a ellos (y entre ellos), lo que fortalece esta situación; sin embargo, a pesar de que la OMS(2001) sustituyó mediante la CIF algunos de estos términos en un intento de volcar la atención del individuo al entorno, ellos consideran que los conceptos siguen siendo

³ El modelo de la diversidad funcional inicia en 2005 en Europa dentro del Foro de Vida Independiente, propuesto en España a finales del 2006 dentro de una comunidad virtual de personas con discapacidad funcional, además de posteriormente impactar en América Latina.

⁴ El término lo proponen los autores como un sustituto para otros con una semántica peyorativa; se empezó a utilizar en el Foro de Vida Independiente en 2005.

negativos y nada neutrales, por eso el término se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría.

En resumen, el modelo de la diversidad funcional se fundamenta en tres puntos principales:

1. Asumir que los cuerpos tienen órganos y partes que funcionan de manera diferente porque lo son internamente
2. Que mujeres y hombres que debido a las diferencias en el funcionamiento de su cuerpo realizan actividades de manera diferente
3. Es un colectivo discriminado por cualquiera de las razones anteriores.

Es por lo anterior que el eje teórico de este modelo es la dignidad de las personas con diversidad funcional, que es inherente a todos y que no está vinculada a la capacidad (Palacios y Romañach, 2008, p. 41). Para esta investigación se retomarán tres elementos; del *Modelo social de la discapacidad* con el fin de tener una mayor comprensión de ella para poder estudiarla. El primer elemento que se utiliza plantea a la sociedad como responsable de ser quien discapacita a las personas como el resultado de diversos factores originados y agravados dentro de los distintos procesos sociales; el segundo, en cómo la sociología entiende a la discapacidad como emancipadora y que tiene como objetivo una sociedad sin barreras, enfatizado el hecho de que ellos poseen el control de su vida (Oliver, 1998); y el tercer elemento implica ver a la situación que provoca la discapacidad no como una limitante sino como un factor positivo.

Aunque Oliver junto con Barton se consideran los principales impulsores, otros autores del modelo como Morris o Shakespeare, consideraron que la situación de discapacidad no puede ser analizada exclusivamente desde la perspectiva materialista sino que también es indispensable retomar la misma experiencia de las personas junto con el papel que tiene la cultura en la opresión o discriminación del colectivo (Díaz, 2009). Es por lo anterior que surge como una categoría principal la experiencia cotidiana que viven las personas con discapacidad en torno a la idea de normalidad que continúa arraigada en el subconsciente colectivo, lo que genera en ellos condicionamientos dentro de sus prácticas cotidianas.

1.2 Normalización de los cuerpos

Tal y como lo apunta El *modelo social de la discapacidad* los contextos son los verdaderos discapacitantes de las personas, quienes como resultado de procesos sociales, al no cumplir con los estándares de normalidad, sufren de discriminación y exclusión, a pesar de estar “inmersos en una sociedad imperfecta que ha establecido estándares de perfección imposibles de alcanzar para cualquiera, y que además definen las reglas en la manera de ser física, sensorial, psicológica y las reglas del funcionamiento social”. (Romañach y Lobato, 2005, p. 3).

Sin embargo, en lugar de que las personas (y sus estructuras) se adapten a las diferencias que son parte de la diversidad en la sociedad, se califica a una persona que no cumpla con las características de “normalidad” como alguien anormal y desprovisto de lo que usualmente se considera como una persona óptima, situación asociada directamente a la enfermedad, y que por ende implica un problema. Esta normalización de los cuerpos procede del ámbito médico, pues ha generado parámetros cuantitativos de validez para catalogar a los cuerpos humanos como sanos (ajustados a la norma) o enfermos (desviados de ella), lo que convierte a una persona con discapacidad en un ser desviado, enfermo. (Ferreira, 2010b, p.48).

Dichos parámetros se guían con la idea de un cuerpo sano, bello y bueno, es así como, al vincular la productividad económica a la salud y de ello al éxito implica que la norma médica será la encargada de determinar si se es apto o no (Ferreira, 2010b). Lo anterior, da como resultado una doble normalización de los cuerpos de acuerdo con Ferreira (2010b) por un lado, lo estrictamente médico (salud), y por el otro, la estética (perfección), ambas regulaciones en torno al cuerpo jerarquizan los valores dentro de los que una persona debe estar para considerarse como “normal”: por ejemplo, estar entre cierto peso o estatura, hablar o vestirse de cierta manera e incluso estar a favor o no de algo.

Barnes (1998), explica que a raíz de la idea de normalidad en las distintas civilizaciones occidentales el cuerpo débil, imperfecto o lisiado es considerado “inútil” por no contribuir a la economía de la comunidad, situación que

discapacidad como un problema individual, que además condiciona directamente su experiencia cotidiana.

1.2.1 La experiencia de la discapacidad

La experiencia de cualquier persona con discapacidad en las distintas esferas sociales hace muy fácil comprobar que existen notables diferencias en la práctica de vivir o no con ella. Simplemente el poner atención en las formas como son calificados y por ende tratados hace visible que la institucionalización rehabilitadora del modelo médico sigue arraigada a pesar de que se ha replanteado que el fenómeno de la discapacidad es social, y que reconocerlo como tal implica dar cuenta de sus derechos y la procuración de un entorno sin barreras físicas y culturales.

Desde el *Modelo social de la discapacidad*, es una forma de opresión impuesta por una organización social que mediante una relación de dominación no toma en cuenta las necesidades de las personas con “deficiencias” y limita sus posibilidades de participación social (Oliver y Barnes citados por Ferrante y Dukuen, 2017). Barnes (1998) y Abberly (2008) utilizan el concepto de opresión cultural como todo ello nos dilucida que “ser una persona con discapacidad implica la pertenencia a un grupo de referencia, proveedor de un *habitus* específico, muy concreto” (Ferreira, 2010, p. 48).

Para hacer una mejor comprensión de lo que es la experiencia subjetiva de la discapacidad, se retomará el marco teórico elaborado por Ferreira (2010), que aborda la teoría de la práctica de Bourdieu orientada a explicar la reproducción de la estructura social y al individuo como agente activo. La forma en que se ha legitimado la forma de ver a la discapacidad como algo indeseable y corregible se ha implantado tan profundamente en el colectivo que influye directamente en las prácticas sociales de las personas con y sin discapacidad. Entonces, la manera en cómo se desenvuelve una persona en la vida cotidiana parte de sus entornos socioculturales, los cuales, en primera instancia provienen de la familia, al ser el primer grupo de referencia en el que se encuentra inmerso, la cual provee formas de ver, percibir y enfrentar la vida que perpetúan la manera de percibir y actuar en torno a la discapacidad y de las personas que la tienen (se produce y reproduce).

Podemos plantear, entonces, situación y condición de discapacidad en términos de un *habitus* de grupo, el *habitus de la discapacidad*: como estructura estructurada, es un producto histórico a través del cual el Estado inculca la concepción del cuerpo no legítimo definida por el campo médico: y como estructura estructurante determina el límite de lo pensable y lo no pensable y genera unas prácticas y unos juicios sistemáticos. Sobre esta imposición, el colectivo queda marcado con las señas de la “exclusión social” (Ferrante y Ferreira, 2010, p. 90).

Tal y como lo plantea Ferrante y Ferreira (2010) en el texto anterior, son los entornos quienes limitan y moldean el subconsciente del colectivo, pero también la manera en la que una persona con discapacidad se asume como tal y en consecuencia actúa como lo que se espera de él: (...) “el cuerpo que experimenta, vive, la discapacidad lo hace con ajenidad de intenciones y con abundancia de constricciones (su condición vital y sus determinantes contextuales juegan un juego en el que ese cuerpo es la pieza que “se mueve”)” (Ferrante y Ferreira, 2010, p. 88).

Esta situación el nivel práctico e incluso psicológico de las personas con discapacidad; alguien con discapacidad cognitiva ve frenado sus deseos de, por ejemplo, estudiar en aulas regulares siendo restringido en dos frentes: por un lado, desde la visión de su familia: el temor de las actitudes negativas a las que se enfrentaría son suficiente motivo para no permitírsele; y por el otro lado el que los demás alumnos, los maestros y las estructuras educativas no estén aptos para recibirlo, lo que pueden orillarlo a desistir de su intención; pero si aún con todo eso lo desafía estos obstáculos, es él que tiene que adaptarse por sus propios medios y generar estrategias (grabar las clase, sentarse hasta enfrente del salón, solicitar tutorías) para lograr una experiencia lo más similar a los demás.

Otro caso podría ser aplicable, por ejemplo, a una mujer con discapacidad motriz. Ella no ve posible el poder obtener un trabajo igual al que los demás, porque, aunque cuente con los requisitos necesarios para la ejecución de la tarea, el lugar y las personas no son capaces de proveerle un entorno accesible para su desempeño, lo que la orilla a desistir o busca la manera de subsanar por su propia

mano las “carencias” que le impedirían subir las escaleras, manejar alguna máquina, o el simple acto de trabajar en equipo.

Sin embargo, a diferencia de personas que tienen la iniciativa de ejercer su capacidad de agencia para salir de esos límites que se le impusieron, también existen aquellos que aún tienen percepción negativa hacia sí mismos por lo que ellos no se permiten hacer (o pensar en hacer) tareas diferentes a las que son relegados, por el simple hecho de que han asumido su papel como no capacitado para hacerlo convirtiéndose en constrictores de su acción.

Desde la perspectiva de las interacciones cotidianas, pues, la experiencia de la discapacidad es una experiencia que refuerza en la práctica, un *habitus* reflexivo en el sujeto-agente-discapacitado que lo señala como inferior y disminuido: obligados a desenvolverse en un mapa simbólico heredado según el cual el ser discapacitado es algo indeseable y sórdido, la práctica diaria refuerza la discriminación social asociada a su condición (Ferreira, 2008, p. 5).

Con todo lo anterior se puede explicar entonces que la experiencia subjetiva de la discapacidad depende directamente de la relación que la persona tenga con sus entornos socioculturales que le han construido como discapacitado en la estructura social, lo que en consecuencia limita y condiciona su desarrollo e independencia para tomar el control de su propia vida.

1.3 Las discapacidades

Clasificar definitivamente los tipos de discapacidad es inverosímil dado que su complejidad y variabilidad dependen de cada individuo, además existe la posibilidad de que aún existan condiciones que no se hayan incluido o no estén suficientemente especificadas en las actuales representaciones. De manera general cada persona con discapacidad es diferente a otra debido a las características que pueda tener y del grado de gravedad particular, por ello, aunque dos personas tengan el mismo tipo sus necesidades personales variarán de acuerdo a la complejidad que

presenten. En la figura 2 se ha tratado de esquematizar las principales tipologías de discapacidad que diversos organismos han adoptado.

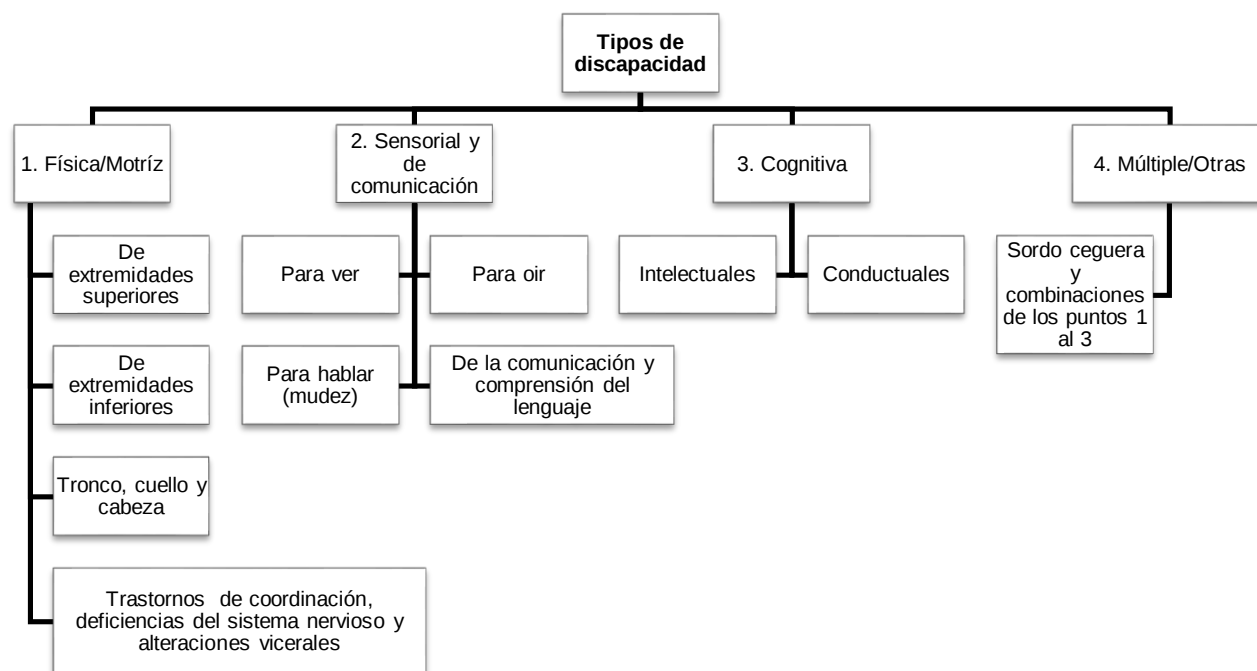


Figura 2. Tipologías de la discapacidad. Fuente: Elaboración propia con información de INEGI (2010) y Cruz Roja, (2019).

La primera categoría refiere a las características físicas que son secuela de la ausencia o daño de alguna de las extremidades superiores: cabeza, columna vertebral), y extremidades inferiores. Aquí también se encuentran las deficiencias del sistema nervioso (parálisis, paraplejías y tetraplejías), así como trastornos de coordinación de los movimientos y alteraciones viscerales (aparatos respiratorio, cardiovascular, digestivo, genitourinario, sistema endocrino-metabólico y sistema inmunitario).

La segunda es con respecto a partes sensoriales y de comunicación, incluye a quienes presentan en diferentes grados de manera congénita o adquirida, trastornos relacionados con la vista, el oído y el lenguaje. La tercera categoría involucra aspectos mentales donde se encuentra espectro madurativo, las demencias y otros trastornos diversos, también se incluye la discapacidad intelectual, es decir, personas que tienen un retraso en el campo cognitivo y un daño

en el sensorio motor, los grados pueden ser leve, moderado, grave y profundo. Por último, se encuentran a aquellas personas que tienen de dos a más discapacidades física, sensorial, y/o mental, por ejemplo: personas con sordo-ceguera, o discapacidad intelectual y física al mismo tiempo.

1.3.1 Barreras experimentadas por las personas con discapacidad

La discapacidad como la resultante de un conjunto de condiciones, actividades y relaciones interpersonales que están motivadas por factores ambientales (modelo social), se ha convertido en un término que engloba las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones para la participación; por consecuencia, el factor contextual es un determinante clave (Serrano, et al., 2013) “que puede actuar como facilitador o barrera sobre la realización de las actividades de la vida diaria y la participación de la persona en diferentes escenarios” (p. 42).

Teniendo en cuenta lo anterior, las barreras son todo aquello que impide el libre desplazamiento o movilidad y que constituye un peligro para la seguridad de las personas (INIFED, 2012), es decir, todo obstáculo que dificulte o impida en condiciones de igualdad de oportunidades y de plena participación en el acceso en los ámbitos de la vida social donde se destacan: la movilidad (calle, acceso a edificios y transporte), la comunicación e información (escritura, medios de transmisión y recepción), el acceso a bienes y servicios (salud y educación), e incluso las actitudes negativas (prejuicios y acoso) (De Asis Roig, 2005); las cuales se traducen como barreras económicas, medioambientales y culturales que tienen como consecuencia distintos grados de inaccesibilidad (Palacios, 2008) y que son considerados parte de los factores contextuales (Mella, et al., 2014).

Desde esta perspectiva, las personas con discapacidad lo son como resultado de la negación por parte de la sociedad de incluir las necesidades individuales de todos dentro de los escenarios de la actividad colectiva (Tabla 2).

Tabla 2.

Barreras experimentadas por las personas con discapacidad (PCD) según escenario

ESCENARIO	BARRERAS
Práctica de actividad física y recreación	• Problemas para el acceso a las instalaciones deportivas o de conocimientos del lugar de entretenimiento • Actitudes negativas frente a la discapacidad • Desconocimiento sobre el tema por parte de los entrenadores físicos • Dificultad de las PCD para la práctica de activa física • Falta de tiempo de las PCD • Desmotivación y desinterés o miedo a lo desconocido por parte de las PCD • Falta de apoyo de amigos y familiares o sobreprotección de los familiares • Altos costos de los programas de acondicionamiento físico • Dificultades para la consecución de transporte • Falta de información sobre los programas disponibles de acondicionamiento físico • Carencia de políticas que promuevan la participación de las PCD en este escenario
Actividades laborales	• Dificultades para la consecución de transporte • Falta de beneficios relacionados con la seguridad social • La percepción de otras personas cerca de la capacidad de trabajo de las PCD • Bajo nivel educativo y cualificación profesional • Carencia de políticas que promuevan la participación en este escenario • Falta de información sobre el mercado laboral
Acceso servicios de salud	• No tener afiliación al sistema de salud • Bajo estrato socioeconómico • Bajo nivel educativo • Bajos ingresos económicos • Alto grado de casos de PCD • Problemas arquitectónicos de los centros asistenciales
Acceso a la educación	• Problemas de accesibilidad de los centros educativos • Ausencia de políticas institucionales inclusivas • Actitudes negativas frente a la discapacidad y pobre soporte social • Bajo nivel socioeconómico • Falta de estrategias de apoyo o incentivos a las instituciones educativas • Insuficiente dotación de recursos didácticos especializados Escasa o limitada capacitación docente • Baja demanda en la prestación de servicio educativo para las PCD • La poca claridad de las políticas de inclusión
Participación social	• Condiciones climáticas adversas • Problemas de accesibilidad física de la vivienda de los amigos • Gran tiempo requerido para realizar las actividades

- Ausencia de lugares para sentarse o descansar en la comunidad

Fuente: Serrano et al.(2013, p.48).

Estos factores obstaculizadores condicionan la participación de las personas con alguna discapacidad permanente o temporal, lo que repercute directamente en su desarrollo personal y social.

1.3.2 Barreras contextuales como condicionantes para los estudiantes con discapacidad

Dentro del ámbito educativo, las categorías de insuficiencia precisan una definición “oficial” para identificar a los alumnos con discapacidad. Estas se clasifican en ocho: dificultad de aprendizaje específica, insuficiencia visual o ceguera, insuficiencia auditiva o sordera, dificultades motoras y necesidad de silla de ruedas, alumnos que necesitan asistencia personal, problemas de salud mental⁵, discapacidades inadvertidas, y discapacidades múltiples (Hurst, 1998, p.147). Existe un conjunto de obstáculos que son entendidos como aquellos “factores contextuales personales y ambientales (figura 4) que influyen positiva o negativamente en la realización de las actividades o en el desempeño del individuo como miembro de la sociedad (Mella et al., 2014, p. 67).

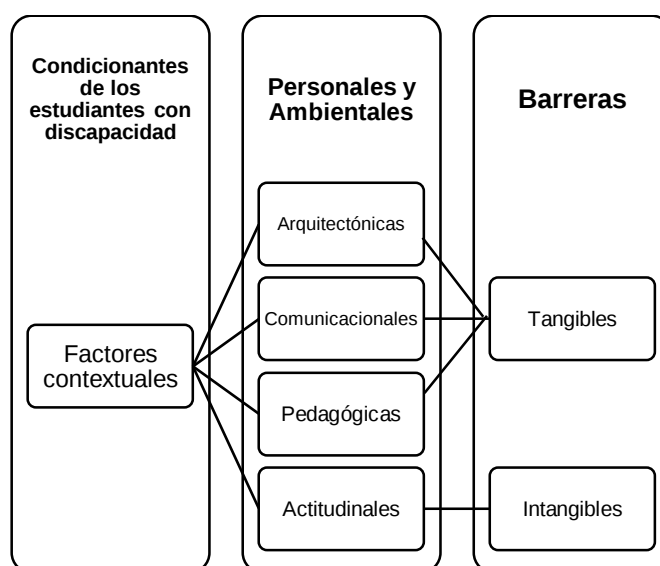


Figura 3. Factores contextuales. Fuente: Elaboración propia con información de Mella, et al. (2014).

⁵ Actualmente el término ha sido remplazado por discapacidad intelectual, cognitiva y social.

Las barreras arquitectónicas son los obstáculos físicos que limitan la movilización y acceso en los espacios y que se presentan con mayor frecuencia para los estudiantes con discapacidad; dentro del nivel superior son referentes al desplazamiento y la libre movilidad (Luque y Rodríguez, 2008) especificadas como:

1. Barreras arquitectónicas: a) urbanísticas, se encuentran en las vías y espacios públicos, aceras, pasos de distinto nivel, parques y jardines no accesibles); b) en la edificación, que se encuentran en el interior de los edificios, escalones, peldaños, pasillos, ascensores reducidos, etc.
2. Barreras en el transporte: localizadas en los diferentes medios y su inaccesibilidad, así como a las dificultades para el estacionamiento del transporte privado.

Por ejemplo, de manera general algunas barreras físicas propias del ámbito universitario se notan en que los accesos (a la biblioteca, auditorios, mostradores de información, aulas, gimnasio, cafetería, librería, etc.) no tienen las dimensiones adecuadas, en el porcentaje de inclinación de las rampas, el material del piso, las mesas, pasamanos, la supresión de escalones y escaleras, o el ancho de las puertas; la habilitación de los distintos servicios (sanitarios, transporte, enfermería), tamaño de los asideros, grifos; y plazas de aparcamiento.

Las que refieren a las comunicacionales se definen como barreras de comunicación e información que se encuentran relacionadas con la dificultad de la persona en el correcto entendimiento con los demás, pues en la universidad no existen medios de comunicación adecuados a sus necesidades que además involucren insuficiente difusión inclusiva de las actividades y anuncios institucionales (eventos académicos, deportivos, culturales y de esparcimiento), mediante los anuncios en posters, lonas, trípticos, circulares, tablas de anuncios, sitios digitales, páginas de internet y redes sociales que sean accesibles al sistema braille, al lenguaje de señas, audio descripción, entre otras; sin dejar de mencionar la señalética de la universidad, lo que en su conjunto serían los medios para emitir y recibir información.

En el ámbito educativo los obstáculos pedagógicos son aquí son entendidos como las barreras de enseñanza-aprendizaje, los cuales abarcan la respuesta

docente ligada a “poder crear alternativas para asegurar su aprendizaje y contribuir a su permanencia en la universidad mediante la actuación del profesorado con base en la reflexión y sensibilización hacia la discapacidad” (Luque y Rodríguez, 2008, p. 274-275) (Cuadro 1), aportando los elementos de formación y de trabajo de su asignatura de forma accesible o con las adaptaciones curriculares y de evaluación (Borland y James, 1999) que correspondan en función al ajuste individual, así las adaptaciones que se hagan al currículum se dirigirán a la accesibilidad y los recursos centradas en lo metodológico, actividades de evaluación y no nucleares, no afectándose los contenidos fundamentales y los objetivos.

Cuadro 1.

Principios para la actuación docente en la discapacidad

Aceptar la educación como medio de desarrollo personal y social, afianzándose siempre en el núcleo de la persona del alumno.

Generar una enseñanza y un aprendizaje en el desarrollo de capacidades y habilidades.

Asimilar la discapacidad como hecho o estado, resultando de la relación del individuo-contexto.

Apreciar la accesibilidad y la adaptación como mecanismos de desarrollo, compensación y ajuste de la persona y alumno con discapacidad.

Desarrollar una práctica educativa justa, adecuada y en consideración a las características del alumno, dentro de los valores de respeto a la diferencia, cooperación y el apoyo mutuo entre las personas.

Fuente: Luque y Rodríguez (2008).

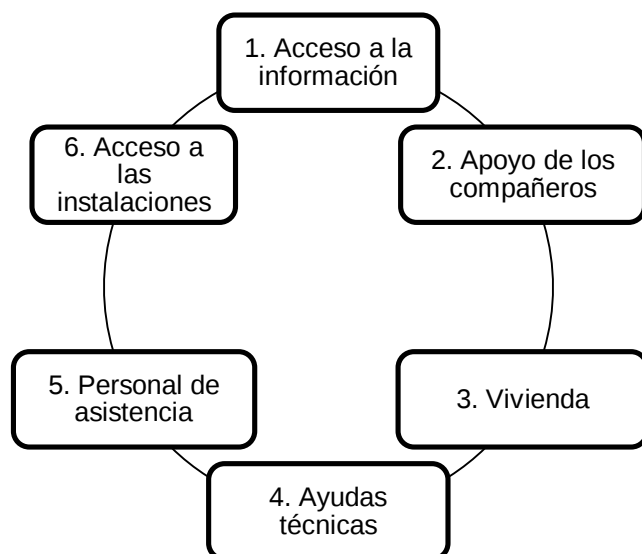
Por último, las cuestiones actitudinales son factores esenciales que se pueden convertir en las barreras más complicadas de superar, pues corresponden a las actitudes poco favorables para la inclusión relacionadas con los prejuicios, discriminaciones, puntos de vista, ideas y expectativas que tiene cada sujeto hacia las personas con discapacidad y que además son sustentadas porque la mayor parte de los docentes no sabe realizar adaptaciones metodológicas de sus asignaturas para el alumnado con discapacidad (lo que las relaciona a las barreras de enseñanza-aprendizaje y de comunicación-información), esta falta de preparación repercute de forma negativa en la labor docente, que los lleva a

experimentar un cierto nivel de malestar reflejado en actitudes de incomodidad y/o inseguridad.

Según Gitlow (2001) las actitudes estas juegan un papel primordial en el éxito de la inclusión (Cruz, 2010, p. 35) pues si son positivas hacia la inclusión y el respeto hacia las diferencias por parte de todos los actores educativos “influyen y determinan los diferentes grados de inclusión educativa, laboral y social”, lo cual contribuye en las estrategias personales que los estudiantes utilizan en el proceso de ingreso y permanencia en la universidad (Borland y James; Collet-Klingenberg; Poussu-Olli,; Stodden y Conway citados por Salinas, et, al., 2013, p.81-82); y que, entre otras cosas les convierte en resilientes dentro de condiciones no siempre favorables por a la forma en que las personas a su alrededor asimilan la discapacidad.

Con todo lo anterior, se identifican en conjunto como barreras contextuales tangibles e intangibles (Borland y James, 1999) impactan en el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad en la educación superior.

Tal como lo explica Hurst (1998)⁶, la universidad, necesita tomar en cuenta como punto de partida los principios de vida independiente identificados por las personas con discapacidad para aplicarlos en el contexto de la educación superior.



⁶ Retomando la investigación de Shefiell Hallam

Figura 4. Principios de vida independiente enfocados a la universidad. Fuente: Elaboración propia con información de Hurst (1998).

El primer principio refiere al acceso a la información, su objetivo es conseguir un “entorno de información total” bajo la premisa de que todo estudiante tiene derecho a esta sobre toda la experiencia de ser estudiante y en el formato que quieran, lo que se podría traducir como en el aseguramiento puntual de que todo estudiante tenga la información necesaria durante su estadía universitaria mediante diversas estrategias de divulgación durante los distintos procesos de la preparación profesional (admisión, actividades académicas y extracurriculares, y formas de graduación y vinculación a un entorno laboral).

El segundo involucra el apoyo de los compañeros, siendo la experiencia de otros estudiantes en su misma situación de gran beneficio para lograr el fortalecimiento de las relaciones sociales y evitar la fragmentación de la experiencia universitaria. El tema de la vivienda esta abarcado en el tercer principio ya que hay una escasez de alojamientos accesibles y asequibles dentro y fuera de las instalaciones universitarias, lo que afecta directamente al derecho que se tiene a vivir donde se decida.

El cuarto y quinto conciernen a las ayudas técnicas y el personal de asistencia; estos responden al derecho que el alumnado con discapacidad tiene de equipamiento necesario, sea que la propia institución se los facilite o complemente (equipo, becas, asesoramiento, acompañamiento) conseguido por ellos mismos, y así ayudarlos a conseguir una máxima independencia.

Finalmente, el sexto principio se dirige al entorno en cuanto al derecho que se tiene de acceder a todas las instalaciones, lo que se debe llevar a cabo a través de un programa gradual de cambios y adaptaciones que atiendan a sus necesidades. A pesar de estas disposiciones el objetivo no se logra totalmente, pues en la enseñanza superior los aspectos geográficos y arquitectónicos suponen también otros obstáculos, como la antigüedad de los edificios, los que tienen un valor histórico, o los que son de reciente construcción que suelen estar en el campus y no en el centro de las ciudades dificultando su acceso, además de que muchas veces las facultades tienen distintas ubicaciones lo que dificulta la movilización;

factores que a su vez también van en línea con el último principio de derecho al transporte público accesible y asequible (Hurst, 1998, p.150-154).

1.4 Educación inclusiva y accesibilidad

El artículo 24 de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad (CIDPD) reconoce que ellas tienen derecho a la educación, por lo cual los estados han reconocido legalmente esto mediante la educación inclusiva en todos los niveles educativos incluida la enseñanza universitaria. En las recientes tres décadas ha tenido gran auge debido a que se reconoció que el enfoque integrador aun contenía carencias para alcanzar a todos, lo que estaba dejando a muchos fuera de la escuela y donde las personas con discapacidad son especialmente uno de los grupos más perjudicados. El enfoque de la educación inclusiva ha surgido en respuesta a estos enfoques discriminatorios [la exclusión, la segregación y la integración] (...) (ONU, 2013, p. 4).

Actualmente de las cuatro formas de escolarización que existen para las personas con discapacidad, tres resultan discriminatorias (la exclusión, la segregación y la integración). Las primeras se encuentran en la manera en que se impide el acceso con mecanismos y políticas educativas que frenan el simple intento entrar a las escuelas (exclusión). A la par la segunda forma, aunque ha reconocido la diferencia del alumnado se les ha destinado a instituciones especializadas de educación que parecen centros médicos, con maestros que los apartan de los alumnos regulares. Posteriormente en el tercero se ha tratado de integrar a los alumnos con discapacidad que sean “capaces” de adaptarse con sus propios medios dentro de las aulas regulares; sin embargo, esta forma de escolarización ha fracasado en su objetivo de brindar atención a la diversidad estudiantil, puesto que el problema se sigue centrando en la deficiencia del alumno.

Como respuesta el enfoque de la educación inclusiva constituye la única forma educativa que efectiviza el derecho a la educación de los grupos excluidos del sistema escolar o segregados en instituciones “especiales”. Medina-García (2017 como se cita en Alcaín y Medina, 2017, p.10), explica que la educación inclusiva es un proceso pedagógico y ético, orientado al logro de una estructura social justa, lo que supone ofrecer a todas las personas sin distinción, un tratamiento

educativo equitativo y adecuado a sus características personales de diversa índole, actuando así, conforme al derecho a la educación, lo que concuerda con la idea de Barton (2009) sobre la misma:

La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (p.146).

El *modelo social de la discapacidad* reconoce que la educación es un valor clave que permite la mejora de los componentes sociales y donde las niñas y niños con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que las niñas y niños sin discapacidad, siendo la educación especial una última medida (Oliver, 1998) pues “educación inclusiva no es una cuestión tan simple como la modificación de la organización de la escuela, sino que implica un cambio en la ética” (Palacios, 2008, p.132).

Por consiguiente, para lograr una inclusión educativa, la accesibilidad al entorno educativo debe seguir un proceso, pues de acuerdo a Aguerrondo (2008) ella juega un papel fundamental en dos vías; la primera, que todos los estudiantes tengan derecho a la educación, y la segunda, que esta sea de calidad para que se tenga la oportunidad de acceder a conocimientos significativos permitiéndoles convivir, comprender y desarrollarse en un mundo complejo, por lo anterior es imprescindible promover un cambio doctrinal e ideológico en relación con la concepción que se tiene sobre la diversidad y las personas con discapacidad. (Alcaín y Medina, 2017, p. 10).

Sin embargo, en la universidad existen carencias pedagógicas y problemas para la implantación de la educación inclusiva que dificultan este proceso, lo que Alcaín y Medina (2017, p. 10-17) identifican como barreras de ejecución en el ámbito universitario:

- a) La irregularidad en el tránsito educativo a los estudios universitarios para estudiantes con discapacidad; que supone la casi inexistente orientación para este proceso en lo legal y política educativa.
- b) La adecuación de la formación del profesorado; la mayoría no se siente preparado para hacerse cargo de los alumnos “especiales”, y no ven esto como una oportunidad para la mejora e innovación en su labor didáctica.
- c) Desarrollo e implementación curricular: el diseño para todas las personas; los currículos universitarios deben modificarse en su diseño, desarrollo e implementación en dos sentidos. Por un lado, para atender a la diversidad conforme a los preceptos de la educación inclusiva; y por otro lado, para incorporar las cuestiones del Diseño Curricular para Todas las Personas.

Por lo tanto, la inclusión va más allá del reconocimiento de la diversidad, este proceso debe entender las necesidades y tener respuestas sociales y facilitadores para atenderlas, siendo la accesibilidad un medio para subsanar vacíos donde podría existir exclusión lo que Ainscow y Echeita (2011) explican mediante sus principios, que se considera son igualmente aplicables a la accesibilidad:

- a) Se privilegia la participación de todos los estudiantes
- b) Hay una reestructuración en la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para responder a la diversidad de los estudiantes eliminando barreras
- c) Donde la inclusión (y la accesibilidad), forma parte de un proceso continuo para asegurar la participación.

1.4.1 La universidad para todos

La universidad se ha vuelto el nivel educativo más excluyente de todos, la transición entre niveles se dificulta en gran parte porque en primera instancia no se tiene el conocimiento exacto del número de jóvenes con discapacidad que por lo regular son una minoría, por ello sus necesidades no son tomadas en cuenta y se les resta atención y por ende la carencia de adecuaciones al entorno conforman una barrera muy importante para la accesibilidad y permanencia de este grupo en los espacios universitarios, lo que la convierte en un espacio que segrega y excluye, en

consecuencia esta situación se convierte en un problema social emergente sobre el que la comunidad universitaria debe aportar soluciones.

Solis (2002), reafirma que las grandes desigualdades que tienen las personas con discapacidad en América Latina se deben a la falta de accesibilidad así como a los prejuicios e impunidad que les impide mejorar su calidad de vida; desde su punto de vista es necesaria una revisión crítica del papel de las universidades como parte fundamental en el desarrollo social de las personas.

Respecto de la enseñanza superior se reconoce igualmente que debe ser accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, por lo que Booth (1996 como se cita en Arnaíz, 2002) explica que se puede fomentar el desarrollo de la inclusión en la educación si se integra en dos procesos: el aumento la participación de los alumnos en las culturas y los currículos, y reduciendo la exclusión, aspectos que se lograrían mediante la procuración de la accesibilidad.

El concepto de *accesibilidad universal* va de la mano con los supuestos teóricos del *Modelo social de la discapacidad* en lo relativo a las respuestas sociales, esto se ve reflejado en la constante búsqueda de inclusión a través de la igualdad de oportunidades. Para llegar a ella se hacen presentes una serie de medidas en las que se destacan la accesibilidad universal, el diseño para todos y la transversalidad de las políticas en materia de discapacidad. (Palacios, 2008). Argall (2003) define a la accesibilidad universal como:

La característica de un entorno u objeto que permite a todos entablar una relación y utilizar ese objeto o entorno de manera amigable, respetuosa y segura. Esto significa igualdad de oportunidades para todos los usuarios, independientemente de sus capacidades, antecedentes culturales o lugar de residencia, en todas aquellas actividades que forman parte de su desarrollo social e individual. Por lo tanto, la accesibilidad promueve la igualdad de oportunidades, no la uniformidad de la población (en términos de cultura, costumbres o hábitos) (p.23).

De acuerdo con Alonso (2007), este puede ser definido mediante siete puntos importantes: las personas beneficiarias, el objetivo, el ámbito de actuación principal, la estrategia, sus medidas de aplicación, los instrumentos y los agentes responsables. De Asís Roig (2005), complementa esta idea explicando que la accesibilidad conlleva dos dimensiones: una subjetiva (¿Quién?), y otra objetiva (¿Qué?). En cuanto a la primera quiere decir que la accesibilidad es un asunto que concierne a todas las personas, lo que remite a repensar el estándar de “normalidad” sobre el cual se han construido las sociedades.

Es por lo que esta accesibilidad sólo será alcanzada a través de sus dos principales estrategias: el Diseño universal y los ajustes razonables lo que fortalecería a la educación inclusiva. En palabras de Ronald Mace creador del término y pionero en el diseño accesible:

...busca estimular el desarrollo de productos atractivos y comerciales que sean utilizables por cualquier tipo de persona. Está orientado al diseño de soluciones ligadas a la construcción y al de objetos que respondan a las necesidades de una amplia gama de usuarios (Mace como se cita en Boudeguer y Squella, 2010).

Todo ello mediante la aplicación de sus siete principios básicos para el desarrollo de productos y entornos (Boudeguer y Squella, 2010; Center for Universal Design, 1997):

1. *Igualdad de uso*: Debe ser fácil y adecuado de usar, útil y comercializable para todas las personas; no provocar segregación o estigmatización a ningún usuario.
2. *Flexibilidad*: Se adapta a un amplio rango de preferencias y capacidades individuales.
3. *Uso simple y funcional*: Fácil de entender independiente de la experiencia, conocimientos, habilidades o nivel de concentración del usuario.
4. *Información comprensible*: Capaz de intercambiar información con el usuario, independiente de las condiciones ambientales o las capacidades sensoriales del mismo. Utiliza distintas formas de información (gráfica, verbal, táctil).

5. *Tolerancia al error*: Reduce al mínimo los peligros y consecuencias adversas de acciones accidentales o involuntarias.
6. *Bajo esfuerzo físico*: Debe ser usado de forma cómoda y eficiente con el mínimo esfuerzo.
7. *Dimensiones apropiadas*: para permitir el acercamiento, alcance, manipulación y uso independientemente de tamaño del cuerpo del usuario, su postura o movilidad.

Si, por alguna razón durante dicha previsión no es posible la aplicación de los principios del diseño para todos o está justificada en un primer momento (sean por ejemplo edificios históricos o patrimonios culturales), se aplican los ajustes razonables como estrategia que ayuda a subsanar esa carencia, los cuales son medidas específicas que tienen como objeto la accesibilidad en casos particulares, pero que se adoptan cuando ésta no es posible desde la previsión del diseño para todos, teniendo en consideración las necesidades específicas de una persona (De Asis Roig, 2005).

Respecto de la enseñanza superior se reconoce igualmente que debe ser accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados (Alba, 2005). En palabras de Brunner (2011, p.38) la accesibilidad es un elemento que maximiza las oportunidades de acceso al sistema educativo superior eliminando cualquier tipo de barreras que no estén justificadas e involucra tres dimensiones: a) el principio de no discriminación, b) la accesibilidad física y c) la accesibilidad económica.

Por lo anterior, es indispensable analizarse desde la posibilidad de ingreso a la educación superior y el mantenimiento en ella, ya que. Estos estudiantes fuerzan a romper el paradigma de la escolarización tradicional y obligan a intentar nuevas formas de enseñar (Arnaíz, 2002, p.17).

Es así que la educación inclusiva y la accesibilidad trabajan juntos para asegurar la primera, todo esto mediante el diseño para todas las personas, que es una herramienta útil para hacer entornos accesibles que permitan el desarrollo individual de todas las personas, la cual centra su actividad en la búsqueda de soluciones de diseño para que todas las personas, independientemente de la edad, el género, las

capacidades físicas, psíquicas y sensoriales o la cultura, puedan utilizar los espacios, productos y servicios de su entorno y, al mismo tiempo, participar en la construcción de este (Alcaín y Medina, 2017, p.16).

Para la accesibilidad física se busca asegurar eliminar las barreras físicas que impidan participar de la educación superior, no solo respecto a la arquitectura sino los espacios físicos, al transporte, a comunicación y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, inclusive a espacios virtuales o a los servicios de todo tipo ofertados en la institución universitaria. Finalmente, la accesibilidad económica requiere que los estados garanticen la presencia de las herramientas que las personas con discapacidad necesitan dado que, a diferencia de otros niveles, esta no es gratuita y las adaptaciones dependen directamente de la autonomía institucional y la actitud para facilitar los elementos técnicos y sustantivos necesarios.

Stupp (2002) explica que la construcción de universidades accesibles depende de la situación contextual de cada estado, y puesto que su tarea principal consiste en educar contribuyendo al desarrollo humano, la atención a la diversidad involucra las siete dimensiones de la accesibilidad las cuales surgen de la vida cotidiana universitaria (Tabla 3).

Tabla 3.

Dimensiones de la accesibilidad en la universidad

DIMENSIÓN	CARACTERÍSTICAS
Conceptual	Abarca todos aquellos conceptos que conforman una ideología congruente con un paradigma social de la discapacidad. Tiene injerencia directa en las actitudes y ejercicio de la docencia universitaria al igual que en la formación de los profesionales.
Social	Comprende el cambio de actitudes o más bien la adquisición de valores y el respeto a los derechos humanos
Jurídica	Son los marcos legales de distinto rango que influyen en la construcción de un modelo accesible en las comunidades universitarias.
Política y normativa	Orientan sus acciones de acuerdo con estatutos, políticas, procedimientos y reglamentos específicos que proyectan una visión particular de universidad y que facilitan o inhiben la aplicación de los principios de accesibilidad.

Administrativa	Abarca una gran cantidad de componentes de acuerdo con la organización de cada institución, como la elaboración de planes, proyectos y programas que requieren de un presupuesto permanente y la contratación de recursos humanos entre otros.
Curricular	Involucra la Interdisciplinaridad y accesibilidad que permita crear las condiciones adecuadas a las diferentes necesidades educativas, para el acceso, metodología y contenidos curriculares.
Tecnológica humanista	Innovaciones tecnológicas y para el desarrollo de proyectos de investigación que permitan la creación y adaptación de tecnología accesible.

Fuente: Elaboración propia con información de Stupp (2002).

Desde la perspectiva de los estudiantes la importancia de la accesibilidad en el nivel superior reside, de acuerdo con Stupp (2002), en la independencia ya que de ella depende en qué medida ellos controlan y organizan sus vidas en la forma que desean.

Puesto que la sociedad plural y desigual en la que se está inmerso se requiere que los sistemas de enseñanza consideren que cada ser humano, en tanto persona y miembro de la sociedad, reciba una educación válida en el plano cognitivo y práctico.

Esto supone concebir la educación más allá de una visión puramente instrumental utilizada para conseguir determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, lo que supone la plena realización de la persona, o dicho de otra forma, que toda ella aprenda a ser (Arnaíz, 2002, p. 19).

Es por lo anterior que es necesaria la procuración de los *facilitadores*, los cuales “son aquellos factores que estando presentes mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad (Mella, et al., 2014, p. 67). Los cuales se pueden identificar en dos fases el ingreso a la universidad y la permanencia:

La *primera* se origina durante el ingreso comprende (p.73):

- a) En el contexto sociocultural y de las ofertas entregadas por las instituciones universitarias.
- b) Los facilitadores personales; sus características de personalidad como ser perseverantes, autoexigentes, responsables y tener como meta ingresar a la Universidad, un buen rendimiento académico, sus intereses, autopercepción de habilidades y dominio sobre las áreas de estudio.
- c) Facilitadores ambientales: el apoyo de la familia, de sus profesores y de compañeros de enseñanza media, en algunos casos el que los padres tuvieran estudios universitarios contribuyó a que ellos siempre consideraran como primera opción ingresar a la Universidad.

La *segunda* es durante el trayecto en la universidad y puede condicionar su permanencia (p. 74):

- a) Facilitadores personales; ser perseverante, responsable, tener interés en la carrera, poseer buena interacción con las otras personas, confiar en sus habilidades y ser metódicos en los estudios.
- b) Otros facilitadores corresponden a los métodos de estudios adoptados; destacando el uso de herramientas tecnológicas utilizadas, además de que la mayoría de los estudiantes prefiere ubicarse en los primeros asientos de la sala de clases para facilitar el acceso a la información.
- c) Facilitadores ambientales el apoyo entregado por docentes y compañeros, y también algunos reconocen apoyos formales en la universidad como terapia psicológica y becas, ayuda de los docentes con adaptaciones curriculares, de evaluación o material pedagógico, apoyo de compañeros y de otros trabajadores de la universidad

1.4.2 Alumnado universitario con discapacidad

La presencia de personas con discapacidad en diversos ámbitos de la vida social ha ido en incremento, en gran parte gracias a las políticas de inclusión promovidas por la acción civil, lo que ha obligado al estado a poner más atención en el tema. Sin embargo, dentro del ámbito educativo el nivel superior todavía se encuentra desprovisto de acciones contundentes pues se ha “presentado un cierto déficit en

la atención al alumnado con discapacidad, sin que ello haya significado falta de preocupación o interés, sino más bien actuaciones específicas en áreas de intervención (trabajo social, ayudas, apoyos particulares, etc.) con menor conjunción o integración” (Luque y Rodríguez, 2008, p. 271). Y es que la influencia del paradigma médico-psicológico tradicional que trata a la discapacidad como una enfermedad y la diferencia como una desviación social sigue siendo difundido por muchos educadores (Arnaiz, 2002, p.16), lo que dificulta una verdadera inclusión.

De la Red et al., (2002) explica que para una inclusión real de las personas con discapacidad en el nivel superior es necesario configurar preceptos para adaptar el *entorno material* (arquitectónico, tecnológico, comunicativo), el *entorno educativo* (aspectos de acceso y la metodología académica) y el *entorno social* a las posibilidades que este alumno presenta. Agrega que otro aspecto importante que está incrementando la presencia de ellos en los estudios universitarios es la mejoría producida en la autoimagen que tienen y el apoyo familiar que reciben; que va de la mano con la constante sensibilización social en el contexto, lo que promueve el compromiso de la comunidad hacia ellos generando una mayor atención a sus necesidades educativas. (p.70-71).

En esta misma línea, la autora agrega que una vez que los alumnos se encuentran dentro de la universidad enfrentan circunstancias que entorpecen su desarrollo en los estudios y que le pueden ocasionar repercusiones en el ámbito académico, en el campo de las relaciones y en el contexto de la vida cotidiana (cuadro 2).

Cuadro 2.

Aspectos relacionados que pueden incidir en el progreso académico del alumno con discapacidad

Las actitudes familiares. Referida a la relación de la familia con el alumno y su relación con el medio educativo y social.

Las actitudes sociales. Expresadas en el grado de aceptación, la calidad de las relaciones, el apoyo de organismos, el trato de los medios de comunicación, el grado de normalización del alumno.

La tipología de las adaptaciones curriculares y su aceptación en la comunidad educativa, así como la diferenciación de los apoyos recibidos durante el proceso educativo.

Autoestima del alumno durante el proceso educativo.

Las barreras arquitectónicas. Así como el resto de factores contextuales de transporte y de acceso a los centros educativos.

Las barreras psicológicas que se pueden configurar en las actitudes de los compañeros, profesores, familia y sociedad.

Las condiciones de acceso a la enseñanza. Que no solo hacen alusión a los recursos y medios disponibles, sino también al grado de aceptación que éstos poseen en el centro.

La metodología empleada y sus resultados en la recepción de la información educativa.

La elaboración del material impartido y la exposición del resultado académico por parte del alumno con discapacidad.

La percepción que se tiene de la discapacidad en el contexto de referencia de los alumnos con discapacidad.

Las tareas del profesorado, teniendo en cuenta la adaptación de estructuras curriculares existentes y el tratamiento educativo que se da a las mismas. Estas tareas tienen su reflejo en las expectativas mutuas sobre el rendimiento académico y la utilidad de los servicios educativos.

Fuente: Elaboración propia con información de, De la Red, et al., (2002, p. 74-75).

Estos aspectos son lo que llegan a condicionar su permanencia y egreso de una preparación profesional. Ante esta situación, se ha tratado de solventar las carencias en la atención de las necesidades individuales especiales (cuadro 3), no por su carácter individual sino porque genera dificultades en el entorno, que podrían reducirse a través de que la docencia, los recursos y el ajuste curricular tengan un carácter ordinario en los centros (accesibles y/o compensadores), lo que anularía las limitaciones de la persona con su medio a partir del aseguramiento de la igualdad y la equidad como valores de ajuste social para su desarrollo educativo y formativo (Luque y Rodríguez. 2005, p.272).

Cuadro 3.

Necesidades educativas especiales en la universidad

Supresión de barreras arquitectónicas: rampas de acceso, puertas con dimensiones establecidas, ascensores, servicios adaptados, plazas de aparcamiento, etc.

tiene un impacto en el rendimiento en la universidad, así como en las expectativas y compromisos educativos iniciales.

La segunda variable se refiere a la integración en el medio académico (sistema académico) que involucra el grado de rendimiento académico y su desarrollo intelectual durante los años en la escuela; y, por último, es la que comprende el nivel de integración social que ocurre a través de asociaciones informales de grupos de pares, la participación en actividades semiformales como lo son las extracurriculares, y la interacción con profesores y administrativos o algún tipo de personal dentro de la institución.

En resumen, cuanto mayor sea el grado de integración del individuo en la institución, mayor será su compromiso con la institución específica y con el objetivo de la graduación. Por lo tanto, “es la interacción entre las tres variables de antecedentes características y atributos que determinan el nivel de compromiso del objetivo, el nivel de integración institucional, y el nivel de integración social lo que determina si un estudiante se graduará o no” (Duquette, 2000, p. 126).

Entre los diversos los factores que intervienen en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad De la Red et al., (2002, p. 117-122) resalta los siguientes:

- a) La imagen que el profesorado tiene del alumnado con discapacidad
- b) La accesibilidad del proceso educativo
- c) Los elementos que inciden en el desarrollo de la enseñanza

Pérez-Castro (2019) aborda las experiencias de los estudiantes con discapacidad durante su proceso de preparación académica: Ingreso e incorporación a la universidad, los retos para la permanencia en la universidad y las condiciones para el egreso (figura 5), donde resalta que las barreras más importantes para ellos se presentan en las etapas de permanencia y egreso.

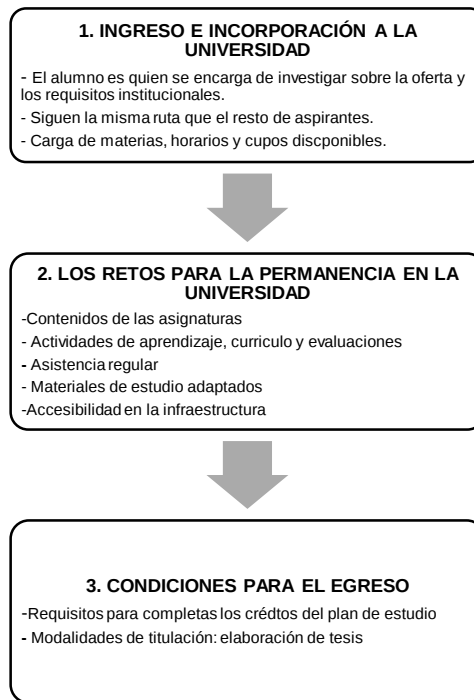


Figura 5. Etapas en el proceso de preparación académica. Elaboración propia con información de Pérez-Castro (2019, p.155-161).

En la primera etapa que corresponden a cuestiones más de las instituciones, los estudiantes han mencionado que no obtienen información previa sobre apoyos académicos, económicos y de accesibilidad que podían solicitar, y en algunos casos posteriormente, si es que la institución cuenta con programas reciben ayuda en los diferentes momentos del proceso de admisión.

Para la etapa de la permanencia las principales barreras son en la organización de los planes de estudio: seminarios, horarios y disponibilidad de espacios para matricularse en cada materia; además de los contenidos de las materias y los seminarios que suelen ser muy amplios y contienen actividades muy diversas que están pensadas para el alumno homogéneo. Además, aunado a lo anterior la carencia de materiales de estudio para los estudiantes con discapacidad visual y poca accesibilidad en las instalaciones para los que tienen discapacidad motriz tanto en los salones como en otros espacios donde se realizan actividades académicas (como bibliotecas, laboratorios, centros de cómputo y auditorios), coartan su participación en actividades extracurriculares.

En cuanto a la forma en que los profesores organizan sus clases existen dificultades para adaptarse a las exigencias, principalmente con respecto a los contenidos, las formas de enseñanza, la evaluación y horarios; además de que su asistencia regular a clases está condicionada porque si es que el alumno tiene que ir a revisiones médicas o terapias, lo que se convierte en una barrera que en ocasiones no se puede superar.

Finalmente, para egresar, los obstáculos son referentes a cumplir con los requisitos de titulación, aquí se deben completar los créditos del plan de estudios, la elaboración de tesis, acreditación de idioma extranjero, así como la realización del servicio social, prácticas profesionales y el cumplimiento de actividades extracurriculares, a esto se suma que hay poca familiaridad con los trámites, el tiempo que se dispone para titularse y las barreras económicas.

Es entonces que el reto de las universidades reside en la adopción del principio de accesibilidad en torno a lograr una educación inclusiva, principalmente porque las acciones depende exclusivamente de ellas, y que más que integrar a jóvenes con discapacidad acomodándolos dentro de las aulas regulares, atiendan a la diversidad de la comunidad estudiantil como parte de la heterogeneidad del alumnado y que fomente su participación en la toma de decisiones y abogue por responder a sus necesidades durante todo su proceso académico.

CAPÍTULO II.

MARCO CONTEXTUAL

Antes de desarrollar la situación contextual de las personas con discapacidad en México y Tlaxcala, es necesario hacer una breve introducción con respecto al marco internacional donde este grupo se encuentra actualmente. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2017) y el Banco mundial (2019), las personas con discapacidad representan uno de los grupos marginados que presentan las peores condiciones sanitarias, de educación y económicas, por lo que registran tasas más altas de pobreza; se estima que hay 1000 millones de personas (15 % de la población mundial) con alguna discapacidad en el mundo, situación que va en incremento debido al aumento del envejecimiento y las enfermedades crónicas.

A partir del 2008 cuando entro en vigor a nivel mundial la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*⁷ (2015) se ha tratado de promover la importancia de este grupo y su inclusión en el desarrollo internacional mediante la protección de sus derechos; hasta la fecha 177 países han firmado con el fin de implementar políticas que garanticen estos planteamientos, además dentro de la *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible y la Nueva agenda urbana*, se propone (y compromete) un marco de objetivos que incluye explícitamente a este grupo con el fin de promover medidas que faciliten su accesibilidad universal. (Banco mundial, 2019).

Ya que la educación es una de las condiciones donde las personas con discapacidad se encuentran en desventaja, desde 1994 en la Conferencia organizada por el Gobierno español en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) celebrada en Salamanca refleja un consenso mundial sobre los principios, política y practica para las necesidades educativas especiales, así como un marco de acción donde

⁷ La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada por las Naciones Unidas en 2006, pretende “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”. (CPCP, 2015)

el eje central es conseguir el establecimiento de “escuelas para todos”, en los principales puntos de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994):

1. Se reconoce la urgencia y necesidad de impartir enseñanza a todas las personas dentro del aula común y se respalda el marco de acción.
2. Se proclama que cada niño tiene su propia capacidad y necesidad de aprendizaje, por lo que los sistemas educativos lo deben tener en cuenta para la elaboración de sus programas y lograr la integración⁸ de todos.
3. Los gobiernos solicitan para el tema prioridad política y presupuesto para el mejoramiento de sus sistemas educativos, además de adoptar con carácter de ley la integración y fomentar la participación de toda la comunidad.
4. Con respecto a la comunidad internacional insta a defender los enfoques de educación integradora y aumentar las contribuciones para apoyar de forma más eficaz la atención ampliada.

Para que esto se pudiera llevar a cabo se estableció un marco de acción donde se sugiere a las escuelas ordinarias la adaptación del contenido y métodos de programas de estudio para las necesidades individuales de los alumnos. El principio fundamental para la formación de las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible omitiendo sus dificultades y diferencias. Por lo anterior, este documento ha sido la base desde donde se ha impulsado la educación para todos, que ha alcanzado a la mayoría de los países y que actualmente sigue influyendo en las políticas de inclusión educativa y de acciones concretas; sin embargo, la situación cambia en América Latina con los países denominados en vías de desarrollo y dentro de ellos México.

2.1 La discapacidad en México y Tlaxcala

Debido a que México se forma parte del contexto latinoamericano en referencia a los aspectos sociales, económicos y culturales, llama la atención que al igual que países como Brasil, Chile, Argentina y otros, los estudios estadísticos son escasos,

⁸ En el documento original se utiliza el término integración para lo que actualmente se conceptualiza como inclusión.

están desactualizados y son poco precisos, Vásquez (2006) da un panorama que puede ayudar a tener un acercamiento general de la situación en América Latina donde hay aproximadamente 85 millones de personas con discapacidad con una “situación que se caracteriza por extrema pobreza, tasa elevada de desempleo, acceso limitado a los servicios públicos de educación, atención médica, vivienda, transporte, legales y otros; en general, su posición social y cultural es marginada y de aislamiento” (Amate y Velásquez, 2006, p.14) (Tabla 4).

Tabla 4.

Prevalencia de la discapacidad por país

PAÍS	TOTAL DE PERSONAS DISCAPACITADAS	PORCENTAJE (EN AMÉRICA LATINA)
Argentina	2.217.500	7
Bolivia	741.382	9
Brasil	10.000.000	6
Chile	958.500	6
Colombia	4.992.000	12
Costa Rica	363.480	9
Ecuador	1.636.800	13
Guatemala	1.8887.000	17
Honduras	700.000	14
México	10.000.000	10
Nicaragua	593.880	12
Perú	7.882.560	31
Uruguay	495.000	15
Venezuela	2.370.000	10

Fuente: Amate y Vásquez (2006, p.14).

México junto con Brasil son de los países que tienen mayor prevalencia de personas con discapacidad en 2006. La información más reciente obtenida de la Encuesta

Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2014, la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2014 y la Encuesta Nacional de los Hogares (ENH) 2014 compilada por INEGI (2017) en la edición más reciente de la discapacidad en México, datos al 2014” indica que en ese año la prevalencia de la discapacidad en el país era de 6%, es decir que 7.1 millones de personas no pueden o tienen mucha dificultad para hacer alguna de las ocho actividades evaluadas: caminar, subir o bajar usando sus piernas; ver (aunque use lentes); mover o usar sus brazos o manos; aprender, recordar o concentrarse; escuchar (aunque use aparato auditivo); bañarse, vestirse o comer; hablar o comunicarse; y problemas emocionales o mentales (INEGI, 2017, p.22), además cabe resaltar que casi la mitad de las personas con discapacidad (47.3%) son adultas mayores (60 años y más) o tienen entre 30 y 59 años de edad (34.8%).

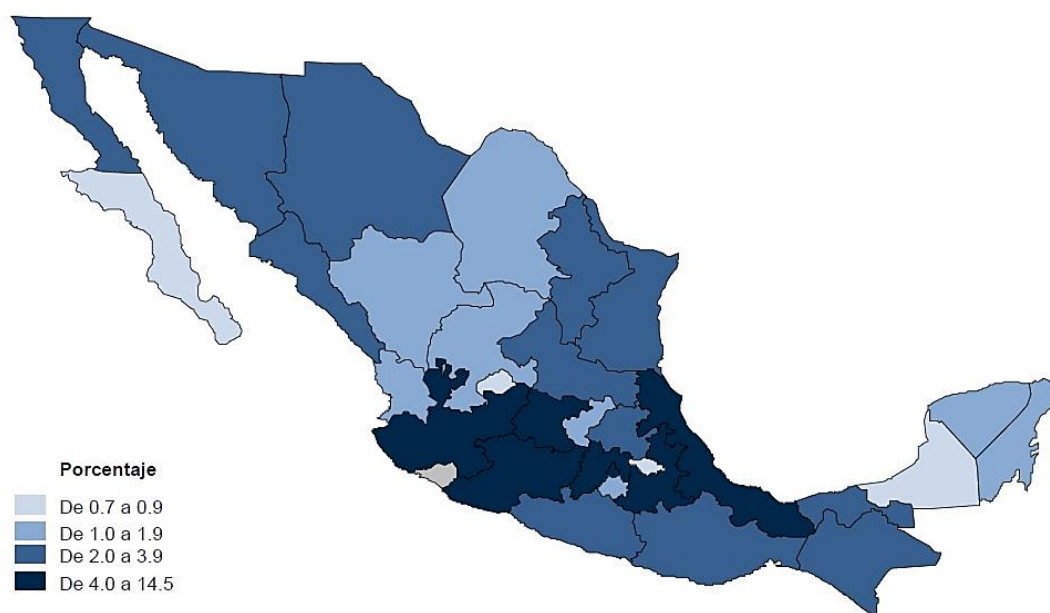


Figura 6. Distribución porcentual de la población con discapacidad, por entidad federativa 2014. INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. Base de datos. Fuente: INEGI (2017, p. 23).

La mayor población con discapacidad (49.6%) se concentra en principalmente en las entidades: México (14.6%), Jalisco (8.1%), Veracruz (7.5%), Ciudad de México (5.8%), Guanajuato (4.6%), Puebla (4.5%) y Michoacán (4.4 %).



Figura 7. Porcentaje de población⁹ con discapacidad, por tipo de discapacidad 2014. Fuente: INEGI (2017, p.28).

El tipo de discapacidad que predomina es la motriz, que en México las personas la describen como aquella dificultad para caminar, subir o bajar principalmente usando sus piernas (64.1%), mientras que 58.4% tiene problemas para ver; 38.8% para aprender o concentrarse, 33.5% para escuchar y 33% para mover o usar los brazos (INEGI, 2017, p. 28). Las principales causas de discapacidad son las enfermedades (41%), la edad avanzada (33%), el nacimiento (11%), los accidentes (9%) y la violencia (0.6%). (ENADIS, 2017). De las personas con discapacidad que tienen 15 años o más edad, 38.5% forman parte de la población económicamente activa. (ENADID, 2018).

La población con discapacidad motriz en México es la que tiene la mayor dificultad en la realización de actividades; caminar, subir o bajar representan las mayores limitaciones, además llama la atención la causa en todas son subyacentes principalmente por enfermedades y por edad avanzada (Figura 7).

⁹ El porcentaje se calculó con base en el total de la población con discapacidad. La suma de los porcentajes es mayor a 100 porque una persona puede tener más de un tipo de discapacidad.

Actividad con dificultad	Población con discapacidad ²	Causa de la dificultad					
		Enfermedad	Edad avanzada	Nacimiento	Accidente	Violencia	Otra causa
Estados Unidos Mexicanos							
Caminar, subir o bajar usando sus piernas	4 153 554	49.8	24.5	5.2	17.1	0.2	3.2
Ver (aunque use lentes)	3 071 014	48.6	28.8	10.9	6.1	0.3	5.2
Mover o usar sus brazos o manos	1 405 884	49.3	22.5	7.5	17.5	0.4	2.9
Aprender, recordar o concentrarse	1 505 929	31.0	33.2	22.3	4.2	0.7	8.5
Escuchar (aunque use aparato auditivo)	1 448 884	29.6	43.2	12.4	8.1	0.6	6.2
Bañarse, vestirse o comer	1 086 437	44.3	24.3	13.0	9.3	0.2	9.0
Hablar o comunicarse	828 179	33.0	12.0	41.3	3.9	0.5	9.3
Problemas emocionales o mentales	937 801	44.4	14.7	24.2	4.2	1.9	10.5

Notas: El porcentaje se calcula con respecto al total de personas que declararon discapacidad en cada actividad.

Las estimaciones que aparecen en este cuadro están coloreadas de acuerdo con su nivel de precisión, en Alta, Moderada y Baja, tomando como referencia el coeficiente de variación CV (%). Una precisión Baja requiere un uso cauteloso de la estimación en el que se analicen las causas de la alta variabilidad y se consideren otros indicadores de precisión y confiabilidad, como el intervalo de confianza.

Nivel de precisión de las estimaciones:

Alta, CV en el rango de (0, 15%)

Moderada, CV en el rango de [15, 30%)

Baja, CV de 30% en adelante

¹ Incluye a las personas que tienen como respuesta "No puede hacerlo" o "Lo hace con mucha dificultad" en cada una de las actividades de la pregunta 3.11A.

² La suma de las personas con discapacidad para cada actividad es superior al total de población con discapacidad, debido a que una persona puede reportar discapacidad en más de una actividad.

Figura 8. Población con discapacidad por actividad con dificultad y su distribución porcentual según causa de la dificultad. Fuente: INEGI (2018). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018. Tabulados complementario, hoja 1.

En el marco legislativo la Ley General Para la Inclusión de las Personas con Discapacidad trata de establecer las bases para alcanzar una plena inclusión en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades. Asimismo, la Convención sobre los derechos de las PCD establece el objetivo de promover, proteger y asegurar el pleno goce en condiciones de igualdad de los derechos humanos, así como de sus libertades fundamentales.

Desde el 2011 se creó el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con discapacidad (CONADIS), la cual es una dependencia responsable de dirigir y coordinar la política pública de atención a ese grupo; además la Comisión Nacional de los Derechos Humanos supervisa también desde ese mismo año la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la protección activa de los derechos.

Hasta 2018 México contaba con ocho programas nacionales en materia de derechos humanos, discapacidad y no discriminación. Los tres destacados son: el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de Personas con Discapacidad 2014-2018; el Programa Nacional de Trabajo y Empleo para Personas con

Discapacidad 2014-2018, y el Programa de Atención a Personas con Discapacidad, que ofrecía servicios de atención y rehabilitación (ENADIS, 2017, p. 4).

Actualmente, el gobierno federal está sustituyendo programas y acciones que modificaban los entornos con acciones como los apoyos directos. Basado en lo anterior se ha puesto en marcha la Pensión Para el Bienestar de las Personas con Discapacidad, este programa busca contribuir a la disminución de la pobreza en este sector mediante la transferencia de un ingreso mensual. (Gobierno de México, 2020).

En el caso de Tlaxcala la población con discapacidad representa el 0.9% del total nacional, los datos más recientes de acuerdo con el Instituto Tlaxcalteca para Personas con Discapacidad (ITPCD) la cifra asciende a más de 52 mil personas (CONAPRED, 2018). La legislatura estatal cuenta desde el 2010 con la Ley para Personas con Discapacidad del Estado de Tlaxcala la cual reconoce el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna y, mandata el establecimiento de las políticas públicas necesarias para su ejercicio (Periódico Oficial del Gobierno, 2010).

Adicionalmente, el Instituto Tlaxcalteca para Personas con Discapacidad (ITPCD) formula coordina y da seguimiento a programas y acciones encaminados a la integración social de las personas con discapacidad con el objetivo de garantizar el pleno respeto y ejercicio de sus derechos humanos, políticos y sociales. Esta institución trata de contribuir a lograr la plena y efectiva integración social de las PCD en Tlaxcala con el objetivo de ir mejorando su calidad de vida mediante los diversos servicios que ofrece a esta parte de la población (Tabla 5).

Tabla 5.
Servicios y alcance de Instituto Tlaxcalteca para Personas con Discapacidad

SERVICIO	ALCANCE
Atención psicológica individual y grupal	Infantil y Adulto.
Terapias físicas de rehabilitación	
Ayudas funcionales	Sillas de ruedas hospitalarias y para parálisis cerebral (infantil y adulto).

	Andaderas, bastones, muletas, lentes, auxiliares auditivos. Prótesis y órtesis.
Canalizaciones	A instituciones de salud y educativo.
Gestión para el empleo	Gestión de proyectos productivos. Canalización laboral. Capacitación para el trabajo.

Fuente: Elaboración propia con información obtenida de <https://www.itpcd.gob.mx/index.php>

2.1.1 Jóvenes con discapacidad en México y Tlaxcala

En el país las cifras no son del todo detalladas, con respecto a los jóvenes con discapacidad, muestran que en 2014 residían en el país aproximadamente 120 millones de personas, de las cuales 61.5% son mujeres y 58.5% hombres (ENADID, 2017) además de cada 10, 5 tienen menos de 30 años. Entre los menores de 30 años, la proporción de hombres es ligeramente superior que la de mujeres, aunque la pirámide poblacional del país muestra que, desde los 20 años, la proporción de población femenina supera a la masculina. Es así como conforme a estos datos es posible inferir que un 5% de los hombres de entre 15 a 29 años de la población total tienen algún tipo de discapacidad y que en las mujeres la cifra es el 4.4 % del total.

En la figura 6 se puede observar que a comparación de la población sin discapacidad aquellos que sí la tienen (discapacidad o limitación) se reduce dramáticamente su situación económicamente activa donde de un total de 7 millones 309 mil 984 solamente el 38.5% es parte de la población económicamente activa, mientras que aquellos que no tienen actividades económicas casi duplican este porcentaje con un 61. 5%. En el caso de Tlaxcala de las 77 mil 112, 47.4% tiene alguna actividad económica mientras que el 52.6% no.

Además de acuerdo a los grupos de edad tomando en cuenta los tres rangos de la población considerada como joven: de 15 a 19 años (264 mil 332), de 20 a 24 años (241mil 961) y de 25 a 29 años (221mil 873), muestran que la población joven con discapacidad en el país es de aproximadamente 728 mil 166, de los cuales la mayoría tiene discapacidad motriz (143 mil 500) lo que incluiría caminar, subir o bajar usando sus piernas y mover o usar sus brazos o manos, y dificultad para

bañarse, vestirse o comer, seguido por discapacidad visual (121 mil 900) aunque usen lentes (Figura 9).

Entidad federativa	Población sin discapacidad o limitación ¹			Población con discapacidad ²			Población con limitación ³		
	Total	PEA ⁴	PNEA ⁵	Total	PEA ⁴	PNEA ⁵	Total	PEA ⁴	PNEA ⁵
Estados Unidos Mexicanos	68 349 782	66.6	33.4	7 309 984	38.5	61.5	17 730 597	60.8	39.2
Aguascalientes	728 104	67.8	32.2	77 473	41.1	58.9	167 477	61.6	38.4
Baja California	1 933 202	69.1	30.9	201 412	41.5	58.5	630 649	64.1	35.9
Baja California Sur	461 930	71.3	28.7	45 211	43.5	56.5	121 652	67.5	32.5
Campeche	493 339	65.6	34.4	68 621	43.1	56.9	141 229	63.5	36.5
Coahuila de Zaragoza	1 747 587	66.8	33.2	163 463	33.7	66.3	347 655	60.0	40.0
Colima	391 589	73.1	26.9	57 235	38.6	61.4	130 395	65.8	34.2
Chiapas	2 954 764	61.6	38.4	216 632	36.5	63.5	529 650	60.1	39.9
Chihuahua	2 120 601	68.8	31.2	210 622	33.8	66.2	517 021	61.8	38.2
Ciudad de México	5 709 966	69.5	30.5	450 577	34.6	65.4	997 525	50.8	49.2
Durango	930 699	65.9	34.1	123 812	37.9	62.1	276 375	59.3	40.7
Guanajuato	3 317 173	64.8	35.2	301 383	39.3	60.7	737 756	58.5	41.5
Guerrero	1 728 226	68.9	31.1	288 598	47.4	52.6	559 645	68.1	31.9
Hidalgo	1 606 888	64.3	35.7	174 939	36.6	63.4	423 423	62.1	37.9
Jalisco	4 401 241	68.9	31.1	508 633	40.6	59.4	1 224 902	61.7	38.3
México	9 952 860	66.0	34.0	901 154	40.1	59.9	2 659 829	61.7	38.3
Michoacán de Ocampo	2 243 919	66.1	33.9	380 770	38.7	61.3	787 473	62.6	37.4
Morelos	1 123 539	68.7	31.3	121 140	36.9	63.1	285 033	62.1	37.9
Nayarit	656 312	65.8	34.2	85 706	38.1	61.9	204 818	61.3	38.7
Nuevo León	3 319 690	67.7	32.3	217 498	28.7	71.3	575 993	56.3	43.7
Oaxaca	2 035 496	64.2	35.8	264 876	41.8	58.2	624 588	62.8	37.2
Puebla	3 523 503	66.8	33.2	340 372	36.1	63.9	829 404	58.9	41.1
Querétaro	1 153 898	69.1	30.9	118 509	45.3	54.7	300 871	65.2	34.8
Quintana Roo	1 023 114	71.9	28.1	69 265	42.6	57.4	178 451	69.5	30.5
San Luis Potosí	1 492 964	66.8	33.2	169 449	37.3	62.7	423 334	59.7	40.3
Sinaloa	1 636 313	64.9	35.1	217 980	37.9	62.1	442 121	58.1	41.9
Sonora	1 772 341	68.1	31.9	160 661	31.2	68.8	375 813	57.3	42.7
Tabasco	1 212 460	63.3	36.7	207 015	42.1	57.9	355 929	62.7	37.3
Tamaulipas	2 172 845	67.2	32.8	179 966	33.2	66.8	429 128	57.3	42.7
Tlaxcala	672 250	67.1	32.9	77 112	47.4	52.6	229 342	64.9	35.1
Veracruz de Ignacio de la Llave	3 920 589	62.5	37.5	617 949	37.0	63.0	1 600 144	61.3	38.7
Yucatán	1 225 740	66.2	33.8	148 733	39.3	60.7	307 375	61.5	38.5
Zacatecas	686 640	62.6	37.4	143 218	40.4	59.6	315 597	61.6	38.4

Notas: Se excluye a la población que no especificó su edad.

Las estimaciones que aparecen en este cuadro están coloreadas de acuerdo con su nivel de precisión, en Alta, Moderada y Baja, tomando como referencia el coeficiente de variación CV (%). Una precisión Baja requiere un uso cauteloso de la estimación en el que se analicen las causas de la alta variabilidad y se consideren otros indicadores de precisión y confiabilidad, como el intervalo de confianza.

Nivel de precisión de las estimaciones:

Alta, CV en el rango de (0, 15%)

Moderada, CV en el rango de [15, 30%)

Baja, CV de 30% en adelante

¹ Incluye a las personas que tienen como respuesta "No tiene dificultad" en todas las actividades de la pregunta 3.11A.

² Incluye a las personas que tienen como respuesta "No puede hacerlo" o "Lo hace con mucha dificultad" en al menos una de las actividades de la pregunta 3.11A.

³ Incluye a las personas que únicamente tienen como respuesta "Lo hace con poca dificultad" en al menos una de las actividades de la pregunta 3.11A.

⁴ PEA: Población Económicamente Activa (PEA). Comprende a todas las personas que, teniendo la edad mínima especificada, cumplen los requisitos para ser incluidas en la categoría de personas con empleo o desempleadas.

⁵ PNEA: Quienes realizan otras actividades no económicas.

Figura 9. Población de 15 años y más, por entidad federativa según condición con discapacidad, y su distribución porcentual según condición actividad. Fuente: INEGI (2018). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018. Tabulados complementarios, hoja 8.

Grupo quinquenal de edad	Población con discapacidad	Actividad con dificultad ¹							
		Caminar, subir o bajar usando sus piernas	Ver (aunque use lentes)	Mover o usar sus brazos o manos	Aprender, recordar o concentrarse	Escuchar (aunque use aparato auditivo)	Bañarse, vestirse o comer	Hablar o comunicarse	Problemas emocionales o mentales
Estados Unidos Mexicanos	7 877 805	4 153 554	3 071 014	1 405 884	1 505 929	1 448 884	1 086 437	828 179	937 801
0 a 4 años	154 208	25.6	6.7	7.4	11.7	6.3	57.2	50.2	19.6
5 a 9 años	164 384	22.4	17.3	10.4	46.8	12.2	18.1	37.3	20.3
10 a 14 años	247 639	18.0	34.9	8.8	40.5	11.1	14.2	27.0	21.1
15 a 19 años	264 332	23.4	44.6	13.4	31.9	10.3	15.0	25.5	27.2
20 a 24 años	241 961	23.9	40.8	12.8	26.1	12.9	10.9	22.4	19.8
25 a 29 años	221 873	27.6	36.5	14.3	25.7	14.8	12.3	20.0	22.7
30 a 34 años	254 810	29.5	35.5	14.6	24.0	11.1	9.8	17.7	20.1
35 a 39 años	272 617	31.8	36.1	14.9	21.4	17.2	6.9	15.3	15.5
40 a 44 años	383 238	42.1	36.1	15.2	18.0	10.8	9.1	9.9	13.5
45 a 49 años	464 369	46.6	43.4	16.5	13.8	11.2	8.8	7.0	11.3
50 a 54 años	573 793	47.3	44.7	15.2	12.0	11.7	7.3	4.6	7.3
55 a 59 años	698 597	54.9	43.6	18.6	12.0	13.0	7.7	4.3	6.4
60 a 64 años	723 976	59.0	41.6	18.5	12.3	14.9	7.0	4.2	7.1
65 a 69 años	719 080	64.7	37.8	19.6	13.1	16.2	9.4	3.8	5.9
70 a 74 años	706 974	67.4	37.0	19.6	14.2	19.5	11.4	4.1	8.0
75 a 79 años	607 977	68.4	38.0	19.7	17.3	26.5	13.8	4.9	8.6
80 a 84 años	525 409	71.0	38.4	22.5	19.7	31.3	21.0	8.3	11.0
85 años y más	650 978	76.8	44.9	26.9	32.1	43.7	35.5	12.8	16.3
No especificado	1 590	39.0	8.9	8.9	38.7	32.1	16.9	40.0	53.3

Notas: Para la población de 0 a 4 años con discapacidad, de acuerdo por lo señalado por el Grupo de Washington sobre estadísticas de Discapacidad y UNICEF, los datos deben de tomarse con precaución, debido a los múltiples cambios en los procesos de desarrollo en las actividades; en especial para el grupo de edad 0 a 2 años, sin que se considere necesariamente una discapacidad.

El porcentaje se calcula con respecto al total de personas con discapacidad en cada grupo de edad.

Los valores que aparecen en este cuadro están coloreados según la magnitud del coeficiente de variación.

Las estimaciones que aparecen en este cuadro están coloreadas de acuerdo con su nivel de precisión, en Alta, Moderada o Baja, tomando como referencia el coeficiente de variación CV (%). Una precisión Baja requiere un uso cauteloso de la estimación en el que se analicen las causas de la alta variabilidad y se consideren otros indicadores de precisión y confiabilidad, como el intervalo de confianza.

Nivel de precisión de las estimaciones:

Alta, CV en el rango de (0, 15%)

Moderada, CV en el rango de (15, 30%)

Baja, CV de 30% en adelante

¹ Incluye a las personas que tienen como respuesta "No puede hacerlo" o "Lo hace con mucha dificultad" en cada de las actividades de la pregunta 3.11A.

Figura 10. Población con discapacidad por grupo quinquenal de edad, y su porcentaje según actividad con dificultad. Fuente: INEGI (2018). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018. Tabulados oportunos, hoja 3.

En comparación con el Estado de México que tiene 40.1% de PEA y 59.9% PNEA, en Tlaxcala, el 47.4% y el 52.6% respectivamente en cada caso, pudiera indicar que en este estado se ha alcanzado una mayor integración de la población con discapacidad dentro de las actividades económicas tomando como punto de referencia el total de la población con discapacidad de cada entidad federativa

Sin embargo, los datos de los jóvenes con discapacidad de Tlaxcala son ambiguos, pues hasta el 2014 la población joven que abarca a los individuos de 15 a 29 años son el 10.1 % del total nacional porcentaje que a comparación con otros estados es relativamente mayor, tomando en cuenta el tamaño de la entidad y el grosor de la población. (Tabla 6). Aun así, no hay detalles sobre la ocupación de esta parte de la población con discapacidad, si es que están trabajando, estudiando o si realizan cualquier otra actividad; debido a esto se ha más difícil identificar donde se encuentran y por ende a los obstáculos a los que se

enfrentan, lo que impide la creación de políticas públicas y programas que permitan su plena inclusión social.

Tabla 6.

Distribución porcentual de la población con discapacidad por entidad federativa según grupo de edad Jóvenes (15 a 29 años).

ENTIDAD FEDERATIVA	GRUPO DE EDAD ¹⁰
	15 a 29 años
Estados unidos mexicanos	9.4
Aguascalientes	9.5
Baja California	9.8
Baja California Sur	8.9
Campeche	8.0
Coahuila de Zaragoza	7.2
Colima	10.7
Chiapas	10.6
Chihuahua	8.4
Ciudad de México	6.3
Durango	11.3
Guanajuato	11.3
Guerrero	7.9
Hidalgo	9.5
Jalisco	8.9
México	11.2
Michoacán de Ocampo	10.7
Morelos	7.8
Nayarit	10.2
Nuevo León	9.5
Oaxaca	8.7
Puebla	13.3
Querétaro	11.3
Quintana Roo	12.7
San Luis Potosí	7.3
Sinaloa	9.3

¹⁰ Nota: El porcentaje por grupo de edad se calculó con base en el total de la población con discapacidad en cada una de las entidades federativas. La suma es menor a 100 debido a que no se incluye en el cuadro a quienes no especificaron su edad .la fuente original corresponde a la base de datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014.

Sonora	8.4
Tabasco	9.2
Tamaulipas	7.0
Tlaxcala	10.1
Veracruz de Ignacio de la Llave	7.3
Yucatán	5.7
Zacatecas	9.4

Fuente: Elaboración propia con información obtenida de INEGI (2017, p. 25)

2.2 Educación superior y jóvenes con discapacidad en México

La educación es un derecho universal que se ha impulsado a lo largo de la historia con el fin de procurar una mejor calidad de vida de todas las personas; sin embargo, las personas con discapacidad es un grupo que no ha visto acciones concretas para garantizar su acceso a una educación de calidad. Debido al mismo origen elitista de las instituciones de educación superior (IES), donde los que accedían presentaban determinadas condiciones sociales como “normales”, los jóvenes con discapacidad han tenido que esperar hasta la apertura (Pérez- Castro, 2016) en los años sesenta gracias a las reivindicaciones de las leyes y los tratados (de la Cruz Vadillo y Casillas, 2017).

En el caso de México desde que participó en 2006 en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y en la Segunda Reunión Binacional México-España sobre los Derechos de las Personas Discapacitadas en las Universidades, foro en el que se firmó a su vez la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades (2008), la cual contempla, la necesidad impostergable de promover y proteger en las universidades los derechos, garantizar la igualdad de oportunidades, y evitar que sean objeto de cualquier forma de exclusión; en esta misma línea también se publica el Manual para integración de las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior (ANUIES, 2002), que aunque no tuvieron un carácter vinculante, de alguna manera contribuyeron a visibilizar esta problemática. (Pérez- Castro, 2016)

Sin embargo, únicamente en 12 universidades del país se ofrecen acciones o programas de apoyo a los alumnos con discapacidad (figura 10), que van desde acciones en torno a una política específica y concreta, hasta sólo iniciativas de inclusión, sin que por ello se pueda mencionar que la universidad es inclusiva e incluso accesible (De la Cruz Vadillo y Casillas, 2017, p.43). En ese sentido, son pocas las que han creado un programa específico en atención a los alumnos con discapacidad: 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).

Estado	Universidad
Campeche	Colegio de la Frontera Sur (Ecosur) (Universidad de la Frontera Sur, 2015)
Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) (Universidad Autónoma de Chihuahua, 2015)
Ciudad de México	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Universidad Nacional Autónoma de México, 2014)
Ciudad de México	Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (Universidad Autónoma Metropolitana, 2014)
Durango	Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) (Universidad Juárez del Estado de Durango, 2015)
Guanajuato	Universidad de Guanajuato (UGTO) (Universidad Autónoma de Guanajuato, 2015)
Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2015)
Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2015)
San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) (Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2015)
Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) (Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2015)
Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX) (Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2015)
Veracruz	Universidad Veracruzana (UV) (Universidad Veracruzana, 2014)

Figura11. Universidades públicas en México que ofrecen programas para la inclusión de alumnos con discapacidad (2015). Fuente: De la Cruz Vadillo y Casillas (2017, p. 45).

De manera general los programas que se han desarrollado en estas universidades son (de la Cruz Vadillo y Casillas, 2017, p.45-46):

- En 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).
- En la UATx se 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
- 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.

En los niveles básico y medio superior se ha tratado de promover la educación para todos donde se logre la inclusión en aulas regulares de alumnos con discapacidad. Aun así, en el país una de cada cinco personas (21%) con discapacidad entre 15 y 59 años no sabe leer ni escribir, mientras que la tasa a nivel nacional es siete veces menor (3%). (CONAPRED 2018).

El perfil de personas con discapacidad en el nivel superior en México (Zárate et, al. 2017, p.8), indica que del total estudiantes inscritos en modalidad escolarizada y no escolarizada de 1,976,811, existen 28,080 con discapacidad. Es decir, el 1.42% de la población total de estudiantes a nivel superior en México, presentan algún tipo de discapacidad. De manera que hay casi 30 mil personas con discapacidad en el país estudiando en nivel superior, lo cual representa un esfuerzo individual debido más a su capacidad y esfuerzo personal que el resultado de una política pública efectiva para inclusión de las personas con discapacidad.

Lo anterior es evidencia de que no se ha puesto la atención suficiente a una preparación profesional, pues mientras que la asistencia a la escuela es casi universal para las personas sin discapacidad en los niveles básicos (97%); entre las personas con discapacidad el porcentaje baja a 80%, y conforme aumenta el grado educativo sólo el 28% se incorpora a la educación media superior y superior (CONAPRED, 2018).

Actualmente, los indicadores de educación entre la población con discapacidad de la misma edad refieren que solamente 46.5% asiste a la escuela, donde el nivel educativo predominante entre las personas con 15 años y más es la primaria: aquí de cada 100 personas 45 tienen la completaron. Cabe destacar que una buena proporción de este grupo poblacional no cuentan con algún nivel de instrucción, 23 de cada 100 no tienen escolaridad y sólo 7 cuentan con educación superior, situación contraria a lo que sucede en la población sin discapacidad ni

limitación, que de cada 100, 3 no cuentan con escolaridad y 21 poseen educación superior (INEGI, 2017, p.53). en el caso del estado de Tlaxcala, aún no se cuenta con información detallada sobre el nivel de estudios de este sector, mucho menos con respecto a la preparación superior.

De acuerdo con la Encuesta Nacional Sobre Discriminación (ENADIS, 2017) el 40.9% de las personas con discapacidad en edad escolar experimentó en el último año, al menos una situación de discriminación¹¹ por parte de algún compañero o compañera de la escuela; esto prueba que a pesar de las disposiciones oficiales para su inclusión.

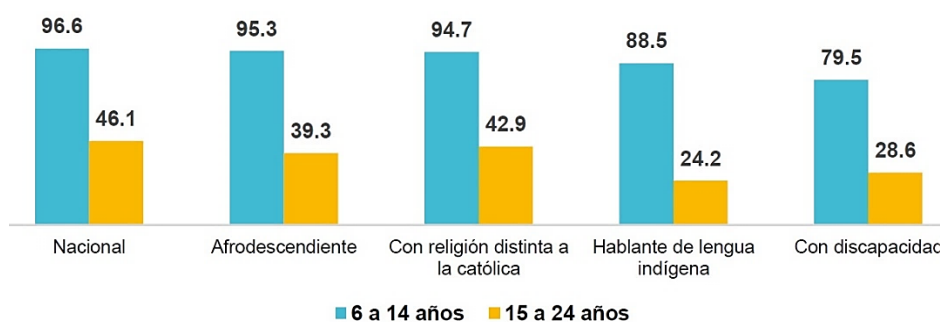


Figura 12. Porcentaje de Población de 6 a 24 años que asiste a la escuela por edad según distintos grupos de población. Fuente: ENADIS (2017, p. 22).

Respecto a la asistencia escolar, en la siguiente gráfica de la figura se aprecia que el grupo de edad más afectado es el de 15 a 24 años, y específicamente el de la población declarada como hablante de lengua indígena donde solamente el 24.2% asiste a la escuela. Dentro de este rango es posible ubicar a los individuos que están en edad de asistir a una educación superior; sin embargo, los indicadores aún son imprecisos para poder detectar dentro de cada nivel cuál es su situación respecto a lo que se encuentran haciendo, si están o no en la escuela, a qué tipo de sistema educativo, y si no asisten a la escuela se encuentran trabajando, o no realizan alguna actividad.

¹¹ Las situaciones de discriminación captadas para el ámbito escolar, fueron: se han burlado de él (ella) o le han puesto apodos ofensivos; lo(a) rechazaron o pudieron en su contra a compañeros o compañeras; lo(a) obligaron a hacer cosas que no quería; le prohibieron participar en juegos, deportes o trabajos en equipo; le quitaron su dinero, útiles o comida; le han pegado, empujado o amenazado.

Con todo lo visto en este apartado, la situación de los jóvenes con discapacidad en las IES, a pesar de que ha avanzado en materia de iniciativas, derechos y políticas de inclusión, aún no se han hecho totalmente efectivas, lo que pone en evidencia que “las IES han reaccionado con demasiada lentitud...podemos afirmar que la gran mayoría de estas instituciones no reconocen todavía siquiera la existencia de estudiantes con discapacidad y, por tanto, hacen nada o poco para generar condiciones de equidad y posibilitar su desarrollo educativo.” (Vadillo y Casillas, p. 50). Y aunque en algunas se han propuesto ser más inclusivas “siguen reproduciendo una representación asistencialista y rehabilitadora que no asume la imprescindible reforma institucional” (p.50).

2.3 La Universidad Autónoma de Tlaxcala

La Universidad Autónoma de Tlaxcala es la principal casa de estudios superiores del estado. Este es un organismo de servicio público descentralizado con personalidad jurídica, patrimonio propio y una completa autonomía en su régimen jurídico económico y administrativo. Bajo el lema, "Por la Cultura a la justicia Social" ofrece 41 Licenciaturas, 37 Maestrías, 12 Doctorados y 2 Especialidades (Tabla 7), en 11 Facultades, 6 Centros de Investigación y 1 UAMs ubicados en 11 partes del estado: Rectoría, Rectoría Oriente, Centro, Ocotlán, Ribereña, Apizaco, Contla, Huamantla, Ixtacuixtla, Tlaxco, Zacatelco, Calpulalpan, San Pablo del Monte, Teacalco y Amaxac.

Tabla 7.

Oferta académica de la UATx

FACULTAD	ÁREA	ESPECIALIDAD/MAESTRIA/ DOCTORADO
Agrobiología	Licenciatura Biología Ciencias Ambientales Medicina Veterinaria y Zootecnia Naturopatía	Maestría en Etiología Veterinaria

Ciencias de la Salud	Enfermería y Obstetricia Enfermería y Obstetricia SUA Médico Cirujano Nutrición Química Clínica	Maestría en Ciencias de la Salud Pública Maestría en enfermería
Odontología	Cirujano Dentista	Especialidades en Endodoncia Estomatología Pediátrica
Ciencias Básicas Ingeniería y Tecnología	Ingeniería Mecánica Ingeniería Química Ingeniería en Computación Ingeniería en Sistemas Electrónicos Matemáticas Aplicadas Química Industrial	Maestría en Ciencias de la calidad Ingeniería Química Ciencias en Sistemas Computacionales y Electrónicos Ingeniería de Software Matemáticas En Uso y Gestión de las Tecnologías de la Información
Ciencias Económico- Administrativas	Administración Contaduría Pública Negocios Internacionales Turismo Internacional	
Derecho, Ciencias Políticas y Criminología	Ciencias Políticas y Administración Pública Criminología Derecho	Maestría en Derechos Humanos Maestría en Derechos Políticos y Procesos Electorales
Trabajo Social, Sociología y Psicología	Psicología Psicoterapia Sociología Trabajo Social	Maestría en Ciencias Sociales Estudios de Género Psicología Trabajo Social
Ciencias de la Educación	Ciencias de la Educación Comunicación e innovación educativa	Maestría en Educación
Filosofía y Letras	Antropología Enseñanza de Lenguas Filosofía Historia Lengua y Literatura Hispanoamericana	Maestría en Estudios del Discurso y Literacidades Académicas Maestría en Humanidades
Ciencias para el Desarrollo Humano	Ciencias de la Familia Educación especial Pedagogía Gerontológica	Maestría en Educación Especial Maestría en Terapia Familiar
Diseño, Arte y Arquitectura	Arquitectura Artes Visuales Diseño Automotriz Diseño Textil Administración	Maestría en Diseño del Espacio Interior Maestría en Gestión de Obra Pública
Unidad Académica Multidisciplinaria Campus Calpulalpan	Ciencias Políticas y Administración Pública Ciencias de la Educación Contaduría Pública	Maestría en Educación

	Criminología Derecho Enseñanza de lenguas Ingeniería en computación Nutrición Turismo Internacional	
Centro Tlaxcala de Biología de la Conducta		Maestría en Ciencias Biológicas
Centro de Investigación de Ciencias Biológicas		Maestría en Biotecnología y Manejo de Recursos Naturales
Centro de Investigación en Genética y Ambiente		Maestría en Ciencias en Sistemas del Ambiente
Centro de Investigaciones Jurídico-Políticas		Maestría en Administración Pública Estatal y Municipal Maestría en Argumentación Jurídica Maestría en Derecho Constitucional y Procesal Constitucional Maestría en Derecho Fiscal Maestría en Derecho Penal Contradictorio Adversarial Maestría en Fiscalización, Transparencia y Rendición de Cuentas Maestría en Gobierno y Buena Política
Centro de Investigación en Ciencias Administrativas		Maestría en Administración Maestría en Administración Tributaria Maestría en Administración de Negocios
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias Sobre Desarrollo Regional		Maestría en Análisis Regional

Fuente: Elaboración propia con información obtenida de <https://uatx.mx/>

Con respecto a los programas de inclusión específicamente para los alumnos con discapacidad, anteriormente se había creado la Unidad de Asesoramiento y Orientación Educativa Profesional y dirigida a los estudiantes con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior del estado de Tlaxcala, México (Guzmán, 2016), que surge a partir del proyecto “Crear una unidad de asesoramiento y orientación educativa y profesional dirigida a estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior del estado de Tlaxcala (México)” entre 2012 y 2013, financiado por la Agencia de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) con el trabajo colaborativo entre el cuerpo académico Educación especial e Inclusión Social” de la Universidad de Almería, España, y la participación de dos

profesores del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana Campus Ciudad de México.

Esta Unidad de Asesoramiento a la discapacidad (UNADIS) contaba con un modelo de orientación y asesoría, guías para la atención de estudiantes con discapacidad motriz, visual y auditiva integrados en las instituciones de educación superior en el estado de enseñanza normal, tecnológica y universitaria. Actualmente, no está del todo claro si la UNADIS sigue vigente atendiendo a los alumnos con discapacidad en la UATx.

Por otro lado, desde el año pasado se ha tratado de procurar la inclusión mediante el mejoramiento de la infraestructura de la universidad, por lo que se pretende crear una universidad que cuente con espacios 100 % accesibles para este sector. Para ello la Fundación UAT, A.C, en conjunto con la Facultad de Arquitectura, están trabajando para crear un proyecto que convierta a la UATx en totalmente incluyente respecto a su infraestructura. Por ello intentan generar sinergias con instituciones de asistencia privada, asociación civil y otras fundaciones. (Vázquez, 2019), además se ha creado el programa institucional denominado “Para una cultura de paz hacia la igualdad de género y la inclusión”, que trata de promover una nueva cultura, que tiene como finalidad construir un ambiente donde prime el respeto, la armonía y la igualdad entre hombres y mujeres.

2.4 El espacio institucional

El esfuerzo por reflexionar en torno a categorías que pudieran ayudar a construir lo que se entiende por los contextos educativos se inclina a pensar en el espacio institucional. En primera instancia es necesario definir qué es lo que se entiende por espacio de manera más amplia, para posteriormente aterrizar en el ámbito educativo, donde para esta delimitación teórica- conceptual se utiliza la noción de espacios institucionales.

El espacio y su representación son y han sido objeto central de muchas investigaciones por ser una de las variables que están presentes en los fenómenos sociales que continuamente se analizan, principalmente porque conllevan consecuencias en lo conceptual, lo ideológico y lo metodológico. (Ramírez y López,

2015). La complejidad del espacio se remite a sus distintas acepciones, pues dependiendo de la disciplina su sentido es diferente, aunque siempre es mayormente expresado a partir de la geografía. Sin embargo, considerarlo desde esa sola perspectiva y temporalidad no permite asimilar que este conlleva una serie de correlaciones entre fenómenos, procesos y sobre todo personas.

El espacio es diferenciado ya que, “debido a la localización y al juego de las combinaciones que preside su evolución, cualquier elemento del espacio y cualquier forma de paisaje son fenómenos únicos que jamás encontramos estrictamente idénticos en otra parte ni en otro momento”. (Ramírez y López, 2015, p.24).

Por lo anterior, el espacio que aquí se estudia parte de una dimensión social que es creada a partir de las relaciones y percepciones de las personas con el entorno de un lugar definido, pues “tanto el espacio como el tiempo son herramientas del ser humano, una especie de coordenadas, donde la sociedad coloca a los sucesos y fenómenos para darles sentido” (Ramírez y López, 2015, p.41), y donde además este es un sistema abierto en un continuo proceso de transformación y en constante movimiento, sin fronteras, siempre en cambio (Massey, 2005).

Con respecto al *espacio institucional* este se va a constituir de dos elementos: *el espacio educativo* y *el espacio real*. En el primero son los elementos y distribución de un centro educativo constituye un eje fundamental para el desarrollo de los aprendizajes. Es un conjunto de aspectos que conforman un ambiente de aprendizaje en el cual es posible desarrollar diversas situaciones pedagógicas. Se identifica también como escenarios, contextos simplemente como ambientes físicos que le permite al estudiante utilizar su capacidad de crear e innova. (EOI, 2017).

El segundo elemento es el espacio real; aquí se ubican las conductas de las partes que conforman el espacio educativo. Esta dimensión del espacio real como equivalente de situación en sus dos aspectos configura el espacio de la realidad donde se comparten los procesos (Butelman, 2006, p. 14). De este modo cada situación podrá ser percibida a partir de las diversas experiencias de los individuos con el ambiente de aprendizaje.

Es así como el espacio se convierte en factor didáctico puesto que ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de todas las capacidades de nuestro alumnado, así como favorecer la autonomía y motivación del equipo de profesores. Y que además dentro de sus requisitos mínimos debe contar con espacios adaptados a las características de las personas que conviven en ellos facilitando el acceso a aquellos alumnos con necesidades específicas para moverse en el centro con seguridad y puntos de referencia claros (eliminando barreras arquitectónicas y adaptando el mobiliario, la iluminación, las texturas, etc.) (Laorden y Pérez, 2002, p. 134-135).

CAPÍTULO III.

MARCO METODOLÓGICO

Anteriormente la investigación sobre la discapacidad había sido entendida como una cuestión de beneficencia y fundamentalmente sanitaria, obviando los factores sociales generadores de ella (Sánchez, et al., 2016, p. 99). Actualmente, los estudios sobre discapacidad han tratado centrarse más en las personas puesto que en la mayoría de los países del mundo las investigaciones han estado dominadas por una aproximación cuantitativa (Hartley y Muhit, 2003 como se cita en Toboso 2012, p.165) acompañada por una consideración implícita de las personas con discapacidad como un colectivo homogéneo lo que ha arrojado resultados excesivamente generales, a consecuencia de esto, el desarrollo de la investigación cualitativa ha servido para situar a las personas con discapacidad en la agenda investigadora (p.166).

En este apartado se plantea en primer lugar el problema en el que se enfocó la investigación caracterizando la situación y participación de los jóvenes con discapacidad en la educación superior, retomando a la accesibilidad universal, la inclusión y las barreras contextuales como categorías que intervienen en que un estudiante con discapacidad pueda lograr una preparación universitaria.

Posteriormente se puntualiza la pregunta que fue el eje rector del estudio, así como los objetivos perseguidos y la pertinencia de llevarlo a cabo; además otros elementos que se desarrollan son los aspectos teórico-metodológicos, así como el proceso de elección de los participantes, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, así como el procedimiento de obtención, procesamiento y análisis de la información además de abordar puntos de rigor y validez que fortalecieron el estudio. Finalmente, se abordan algunos inconvenientes que surgieron durante el trabajo de campo.

3.1 Problema de investigación

Las acciones emprendidas por los Estados se han establecido conforme a pautas educativas que obedecen a los acuerdos internacionales elaboradas por organizaciones como la UNESCO, ONU y la OMS. Estas se han enfocado a grupos

en mayor situación de vulnerabilidad como son mujeres, niños en situación de pobreza, migrantes y personas con discapacidad; las sugerencias para su inclusión han sido aplicadas principalmente en los niveles básico y medio superior dejando rezagada a la educación superior principalmente en el caso de los estudiantes con discapacidad.

La prevalencia de la discapacidad en México para 2014 de acuerdo a INEGI es de 6%, según los datos de ENADID, 2014), lo que equivale a que 7.1 millones de habitantes del país no pueden o tienen dificultad para hacer alguna de las ocho actividades evaluadas: caminar, subir o bajar usando sus piernas; ver (aunque use lentes); mover o usar sus brazos o manos; aprender, recordar o concentrarse; escuchar (aunque use aparato auditivo); bañarse, vestirse o comer; hablar o comunicarse; y problemas emocionales o mentales, siendo la discapacidad motriz la que tiene más incidencia en la población.

Con respecto a los jóvenes con discapacidad, las cifras no son del todo claras, pues se muestra que un 5% de los hombres de entre 15 a 29 años de la población total tienen algún tipo de discapacidad y que en las mujeres la cifra es el 4.4 % del total. En particular, en el estado de Tlaxcala (0.9 % de la población total con discapacidad en el país), los jóvenes que oscilan entre los 15 a 29 años representan el 10.1% del total estatal.

Los indicadores de educación entre la población con discapacidad de la misma edad refieren que solamente 46.5% asiste a la escuela, y donde el nivel educativo predominante entre las personas con 15 años y más es la primaria: de cada 100 personas, 45 tienen ese nivel. Cabe destacar que una buena proporción de personas de este grupo poblacional no cuentan con algún nivel de instrucción, 23 de cada 100 no tienen escolaridad y sólo 7 cuentan con educación superior, situación contraria a lo que sucede en la población sin discapacidad ni limitación, que de cada 100, 3 no cuentan con escolaridad y 21 poseen educación superior (INEGI, 2014, p.53). en el caso del estado de Tlaxcala, aún no se cuenta con información detallada sobre el nivel de estudios de este sector, mucho menos con respecto a la preparación superior.

En México se ha percibido una considerable dificultad para lograr una mayor participación de las personas con discapacidad en la educación superior al no garantizarse su permanencia desde los niveles básicos y medio superior, esta progresiva disminución de población estudiantil con discapacidad al pasar de un nivel a otro se maximiza en la educación superior, que se muestra como el nivel más excluyente de todos (Stella, 2017). Es así, que este nivel se convierte en un filtro que funciona como cuello de botella haciendo casi imposible el ingreso y permanencia a una preparación y posterior vida social y profesional.

En la actualidad según López y Díaz (2001), es habitual que las personas con discapacidad frente a diversas situaciones limitantes desista de iniciar sus estudios en el nivel superior, o en el peor de los escenarios, que abandone el proceso educacional y el poder obtener un título universitario, lo que impactaría en el demérito real de independencia, bienestar y mejor calidad de vida, por lo que en esto reside la importancia de conceptualizar sobre la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo personal (Gross ,2016, p.3).

Ya que la discapacidad es, desde la perspectiva del *Modelo Social*, producto de la manera en cómo se ha construido el entorno, (físico, intelectual y actitudinal), tiene gran relevancia para garantizar la inclusión el principio de accesibilidad universal junto con sus estrategias (diseño para todos y ajustes razonables). Desde él se pretende superar las barreras que impiden el desarrollo a razón del ejercicio de sus derechos. Actualmente, México ha comenzado a aplicar la Ley de Accesibilidad para las Personas con Discapacidad, la cual exige que todas las dependencias, edificaciones, empresas constructoras y transporte público, creen infraestructuras acordes a las necesidades de este grupo, a fin de que puedan trasladarse y acceder a cualquier lugar sin ningún impedimento (DOF, 2018).

La accesibilidad universal y la inclusión se presentan como condiciones ineludibles para el ejercicio de los derechos en igualdad de oportunidades, por todos los individuos, y para, en último término, conseguir el logro de la igual dignidad humana, del libre desarrollo de la personalidad, de todas y todos, se clasifican en cuatro tipos: 1. Movilidad (calle, acceso a edificios y transporte), 2. Comunicación e información (escritura, medios de transmisión y recepción), 3. Acceso a bienes y

servicios (salud y educación), y 4. Actitudes negativas hacia la discapacidad (prejuicios y acoso). En ese sentido, no puede ser vista como una cuestión sujeta a la voluntad política, facultativa y graciable, o como una técnica para la rehabilitación de ciertas personas (De Asis, 2005, p.57).

En el marco legislativo se expone la necesidad de accesibilidad para la inclusión. De acuerdo con la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, el diseño universal (para todos) se explica cómo el mismo diseño de productos, entornos, programas y servicios deben crearse para que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. En esta misma línea los ajustes razonables son abordados como aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no imponen una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

El enfoque de la inclusión ha marcado una pauta para el cambio en el sistema educativo general, ya que éste desde todas sus dimensiones pretende no solo integrar dentro de las aulas regulares a estudiantes con discapacidad, sino crear un entorno accesible para todos donde se incluyen además de las actitudes del alumnado y profesorado, la mejora en acceso físico y a la información y comunicación coadyuven al reconocimiento de la diversidad en los procesos educativos.

Abordar los obstáculos en la educación inclusiva no implica solamente la incorporación de alumnos con discapacidad en las escuelas convencionales, sino que exige cambios en el sistema, el profesorado, la arquitectura; es decir, las escuelas mismas. Por ello, en este sentido, una de las medidas con las que debería contar cualquier universidad, es procurar y conseguir ser un entorno de plena accesibilidad en sus instalaciones, formas de enseñanza, de comunicar e informar a sus estudiantes y sobre todo, de la mejora en la convivencia del estudiantado a través del fomento de actitudes positivas hacia los alumnos con discapacidad ; lo

que en consecuencia facilitaría su accesibilidad e inclusión (Luque, Martínez y Romero, 2005), pues en las escuelas y en las aulas, la realización de los ajustes razonables son un compromiso y una obligación desde la perspectiva jurídica, porque implican la realización de modificaciones a las políticas, las culturas y las prácticas; y no hacerlo es un acto de discriminación (SEP, 2012).

Debido a que las instituciones universitarias cuentan con autonomía para tomar decisiones, sus acciones dependen de la adopción y puesta en práctica voluntaria de estos principios, lo que requiere de una estrategia integral para lograr una plena inclusión. Así pues, es necesario la construcción de esquemas educativos que permitan forjar una nueva generación de “profesionistas incluyentes” en todas las disciplinas (Arquitectura, Ingeniería, Urbanismo, Diseño, Medicina, Prestadores de servicios turísticos, Políticos y demás) (Pérez, 2015).

La accesibilidad en la educación superior se ha visto mermada impactando directamente en la permanencia de los estudiantes con discapacidad, faltando a su fundamento de promover la inclusión en todos los aspectos de la sociedad. La incidencia de las barreras contextuales que la condicionan en las universidades la preparación profesional de estudiantes con discapacidad se considera como los principales factores que obstaculizan su participación y desarrollo, cuestiones que tienen un impacto directo, tanto en el funcionamiento de los órganos y las estructuras corporales, como en la realización de las actividades de la vida diaria y en el desempeño social (Noreau y Boschen, 2010).

A pesar de que México es parte de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad firmada en 2006 convocada por la ONU, y de la Declaración de Yucatán (2008), donde se contempla promover y proteger en las universidades el derecho de las personas con discapacidad, de 53 universidades, sólo 12 ofrecen acciones o programas de apoyo a los alumnos con discapacidad, los cuales abarcan iniciativas de inclusión, sin que por ello se puedan denominar como universidades inclusivas o accesibles (Cruz, 2017).

Éste trabajo de investigación pretende abordar el tema de la accesibilidad e inclusión y cómo estas pueden ser condicionantes en los espacios universitarios para los estudiantes con discapacidad. Interesa identificar las barreras físicas, de

comunicación-información, de enseñanza-aprendizaje y actitudinales a las que ellos se enfrentan en su quehacer cotidiano dentro de su preparación profesional en la Universidad Autónoma de Tlaxcala; de manera específica, se busca analizar la relación condicionante que tienen estas barreras contextuales en su experiencia universitaria inclusiva.

3. 1.1 Preguntas de investigación

Conforme a lo anterior, nos preguntamos ¿Cuáles son las barreras físicas, de comunicación-información, de enseñanza-aprendizaje y actitudinales que conforman las barreras contextuales a las que se tienen que enfrentar los estudiantes con discapacidad en su quehacer cotidiano dentro de los espacios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala? y ¿De qué manera la falta de accesibilidad y las barreras contextuales condicionan su inclusión y permanencia dentro de su experiencia universitaria?

3.1.2 Objetivos

Objetivo general

Identificar las barreras físicas, de comunicación-información, de enseñanza-aprendizaje y actitudinales que conforman las barreras contextuales existentes a las que se tienen que enfrentar los estudiantes con discapacidad en su experiencia universitaria, y como éstas junto con la accesibilidad pueden ser condicionantes para su inclusión y permanencia en una preparación profesional dentro de los espacios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Objetivos particulares

- a) Identificar y describir las barreras físicas, de comunicación-información, de enseñanza-aprendizaje y actitudinales que conforman las barreras contextuales existentes a las que se tienen que enfrentar los estudiantes con discapacidad.
- b) Reflexionar a partir de las experiencias universitarias las dificultades que las barreras contextuales les representan, así como el nivel de importancia que estas tienen para ellos dentro de su quehacer universitario.

- c) Discutir como la accesibilidad y las barreras físicas, de comunicación-información, de enseñanza-aprendizaje y actitudinales pueden ser condicionantes para su inclusión y permanencia en una preparación profesional.

3.1.3 Justificación

El propósito del estudio es identificar las barreras contextuales que condicionan la accesibilidad e inclusión de los estudiantes con discapacidad dentro de los espacios universitarios. Dichos obstáculos se abordarán en dos vertientes; la primera, se enfocará en la situación de discapacidad de los individuos, identificando su perfil y las necesidades que se desprenden de ello. Para la segunda, se observarán, las barreras físicas, de comunicación-información, de enseñanza-aprendizaje y actitudinales existentes que condicionan a los estudiantes cotidianamente dentro de los espacios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, referentes a su experiencia universitaria.

La importancia al considerar dentro de ésta investigación a la discapacidad como un fenómeno social se retratará en la cuestión de la educación en el nivel superior como una muestra de que la universidad tienen la posibilidad de un mejoramiento de la interacción y el desarrollo de una independencia, no como un privilegio, si no como el cumplimiento del derecho de accesibilidad a todos, sin distinción de raza, credo, condición socioeconómica, o discapacidad; donde participar en ella implica que no se sufra de restricciones innecesarias para su acceso. Lo interesante de este acercamiento es que favorece la comprensión de procesos, donde la realidad es multicausal, la realidad pasa a ser una creación cotidiana, que se modifica y cambia (Saavedra, 2001).

Por lo anterior, la propia experiencia de los estudiantes con discapacidad es de suma importancia para el estudio de las barreras contextuales a las que se enfrentan en la accesibilidad a una educación superior y que esta sea además inclusiva, pues transmiten sus vivencias en el contexto de ser universitarios lo que ayuda a identificar las situaciones de exclusión.

La investigación entonces, servirá como referencia para la identificación de dos obstáculos particulares del grupo en situación de discapacidad y las barreras

contextuales a las que se enfrentan en su espacio universitario, siendo la Universidad Autónoma de Tlaxcala tomada como la principal oferta para estudios superiores del Estado, además de ser la pionera en la creación de un protocolo de actuación para las universidades de la región con respecto al asesoramiento y orientación educativa profesional dirigido a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior del estado.

La investigación se plantea desde un enfoque cualitativo debido a la naturaleza del objeto de estudio y los objetivos; respecto a la temporalidad, abarcó la información actual disponible de los jóvenes con discapacidad en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, delimitándose a los que se encuentran matriculados actualmente. Es entonces que el impacto de la investigación incide directamente en una dimensión social donde la inclusión de personas con discapacidad en la universidad contempla procesos concientizadores, reflexivos, desmitificadores, desprejuiciadores, que apuntan a eliminar cualquier manifestación de negación de la diversidad (Tapia y Manosalva, 2012).

3.2 Mirada teórico-metodológica

Debido al objeto de estudio, la investigación se fundamenta sobre el enfoque cualitativo considerando que éste toma los significados de emanados de las experiencias de las personas parte del estudio (Taylor y Bogdan, 2010) para posteriormente generar nociones a partir de ello y poder ser contrastados con el marco teórico del trabajo (Sautu, 2005). Por ello, desde el análisis sociológico hacia los estudios sobre discapacidad es necesario establecer conexiones entre las condiciones estructurales y la realidad vivida de las personas en unas condiciones determinadas (Barton, 1998, p.19).

En esta investigación se concibe al individuo constituido a través de su percepción “donde experimenta su cotidianidad a través de sus creencias, valores, motivos, que forman parte, pero también que constituye su mundo y su sociedad, desde sus vivencias, experiencias, expectativas y situado en un contexto cultural específico” (Saldivar, 2016, p.95). Por lo tanto, la intención es comprender al estudiante con discapacidad a través de su experiencia dentro de los estudios de nivel superior, lo que es propio de la investigación cualitativa donde se producen

datos descriptivos mediante las propias palabras de las personas sean habladas o escritas y de la conducta observable (Taylor y Bogdan, 2010).

Tomando en cuenta lo anterior es que este estudio no pretende la generalización de resultados si no el análisis detallado de los casos particulares, es por esto que las características del paradigma cualitativo son pertinentes para la intencionalidad de la investigadora, ya que facilita la comprensión de la cotidianidad de los estudiantes con discapacidad en los espacios universitarios.

En esta misma corriente el trabajo pretende ser interpretativo a través de la identificación de las experiencias, las percepciones, significados, y motivaciones de los participantes debido a que en el estudio se caracterizaron las experiencias de los estudiantes con discapacidad en su vida como universitarios con la intención de identificar y comprender cómo las barreras contextuales pueden llegar a ser condicionantes para su accesibilidad e inclusión en este nivel educativo.

La investigación se encuentra construida en torno al *Modelo social de la discapacidad* en su enfoque de estudios con el principio emancipador, que consta de una visión crítica de la realidad, y que conlleva ocuparse de temas clave donde se establecen relaciones y al mismo tiempo se les da voz propia a las personas. De esta manera, este tipo de investigación se ha considerado profundamente incómoda ya que revela la dureza de la lucha que tiene como objetivo la consecución de una sociedad sin barreras en la vida social y colectiva donde se promueva la igualdad y la participación; por lo cual, la misión emancipadora se basa en el empoderamiento y en la reciprocidad para cambiar las relaciones sociales de la producción investigadora, en quitar el foco de atención en los individuos con discapacidad para ubicarlo sobre la sociedad que los discrimina. (Oliver, 1998 como se cita en Morris, 2008, p.316).

Teniendo en cuenta lo anterior, la propuesta metodológica de esta investigación retoma la perspectiva de dicho modelo así como su producción emancipadora y además versa sobre los aportes metodológicos feministas hacia los estudios sobre discapacidad (Morris, 2008), haciendo énfasis en la focalización de las experiencias individuales de cada grupo estudiado, puntualizando que las condicionantes sociales de cada persona son distintas, por lo que lo que facilita la

identificación de existen diferencias entre unas y otras experiencias de vida, pero asegurando que a su vez es posible encontrar puntos en común para el análisis.

3.2.1 Participantes del estudio

Para definir la muestra en el proceso de recolección de los datos necesarios e identificación de las barreras físicas existentes que dificultan a los estudiantes con discapacidad, se utilizó a partir de la información otorgada por la universidad respecto a la cantidad de estudiantes con discapacidad que se encontraban matriculados, para poder identificar su concentración en las diferentes facultades.

Por ello, se eligieron las que cuentan con una mayor presencia para tomar a los estudiantes participantes del estudio como una muestra no numérica pero sí significativa; además, para poder llevar a cabo la observación directa sobre la accesibilidad de los espacios dentro de las instalaciones, se delimitó a incluir las principales áreas comunes como: el Teatro universitario, el Complejo cultural universitario, el gimnasio, el comedor, la biblioteca y librería, así como la zona de rectoría y las facultades de Ciencias para el Desarrollo Humano, Derecho, Ciencias Políticas y Criminología; y Trabajo Social, Sociología y Psicología, de donde eran procedentes los entrevistados.

Retomando a Toboso (2012) para definir la muestra se tomaron los criterios de edad, nivel de educación y el tipo de discapacidad, ya que estos no deberían quedar excluidos de los instrumentos de investigación social, no solo para captar su prevalencia, sino también para analizarla en relación con el resto de las características (p. 167). Es así que teniendo en cuenta lo anterior, se eligieron a aquellos estudiantes que cumplieran con las siguientes características: que fueran hombres o mujeres de 18 a 29 años, que estuvieran cursando o concluyendo una carrera dentro de la Universidad Autónoma de Tlaxcala no importando el área de conocimiento pues esto permitió tener una visión más amplia sobre el fenómeno desde distintos puntos con respecto a su situación de discapacidad se abrió a que tuvieran algún o múltiples tipos de discapacidad fuera motriz, auditiva, visual, o cognitiva, tratando de poder localizar a estudiantes con los diferentes tipos de discapacidad, todo esto con el fin de poder recuperar su experiencia como alumno dentro de la institución.

3.2.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Para realizar una revisión bibliográfica preliminar se partió de la propuesta metodológica de Gómez-Luna, Fernando-Navas, Aponte-Mayor, y Betancourt-Buitrago (2014), la cual plantea cuatro fases estratégicas para asegurar la calidad y originalidad de la investigación, las cuales son; *la definición del problema*: donde se delimitó como “barreras contextuales de los estudiantes con discapacidad como condicionantes de inclusión y accesibilidad; *la búsqueda de información*: primeramente elaborando una revisión preliminar sobre las investigaciones sobre el tema e igualmente al consultar diferentes fuentes de información entre normas, manuales, libros, revistas, artículos, memorias de congresos, coloquios, conferencias y tesis de doctorado.

En cuanto a la *organización*, se identificaron los documentos más relevantes de acuerdo con las cuatro categorías principales desarrolladas dentro del tema de investigación: discapacidad, accesibilidad, barreras contextuales e inclusión ordenándolas mediante el uso de carpetas específicas. Finalmente, para el *análisis de la información* se eligieron los documentos que se acercaran más al tema utilizando criterios de selectividad como: pertinencia, originalidad, actualidad, y principales aportes teóricos y metodológicos.

Bajo el enfoque cualitativo en el cual se fundamenta el trabajo se eligieron dos técnicas como medio de recolección de datos los cuales fueron la entrevista a profundidad en su modalidad estructurada), y la observación directa mediante una *Checklist* como lista de verificación, así como evidencia fotográfica que apoye a la argumentación de la situación de los espacios físicos de la universidad.

La primera técnica fue la entrevista de profundidad en su versión estructurada que contó con 29 ítems, puesto que permite captar vivencias y discursos que posibilitan una mayor comprensión de los procesos sociales (Sánchez, et al., 2016), su principal fortaleza es que facilita la expresión libre de la persona pues esta puede exponer ampliamente su visión acerca del problema, ya que las interrogantes planteadas se realizan de forma abierta (Paz, 2006). Su instrumento estuvo conformado por una guía basada en las cuatro categorías principales desarrolladas dentro del tema de investigación (Anexo 2): discapacidad,

accesibilidad e inclusión, barreras contextuales y permanencia. La aplicación se llevó a cabo con a los estudiantes con discapacidad actualmente matriculados en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, con el fin de obtener una visión actual de la accesibilidad en la institución.

Para su elaboración se tomaron en cuenta algunos ajustes adicionales sugeridos por Toboso (2012).

1. La longitud y duración en la aplicación de la entrevista.
2. Que las preguntas no estuvieran escritas en un lenguaje discriminatorio.
3. La utilización de medios alternativos como video llamadas, llamadas, contacto a través del correo electrónico e incluso para estudiantes con discapacidad auditiva un intérprete en lenguaje de señas que faciliten en lo mayor posible el desarrollo de la entrevista.

La segunda técnica utilizada fue la observación directa que identificara la accesibilidad física en las instalaciones de la Universidad. Para ello, su instrumento fue una lista de verificación adaptada a partir de la *Guía de accesibilidad checklist: lista de verificación de calidad en accesibilidad universitaria*, propuesta por Critchlow (2005) bajo el patrocinio del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Para ello, esta checklist fue adaptada únicamente a los aspectos de accesibilidad física de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, esto partir de las recomendaciones elaboradas en la *Guía para la atención de estudiantes con discapacidad* elaborada por la Unidad de Asesoramiento y Orientación Educativa Profesional y dirigida a los estudiantes con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior del estado de Tlaxcala, México (Guzmán, 2016) (Anexo 1).

Debido a que el instrumento original contaba de 19 apartados y en ellos se incluía la accesibilidad de comunicación información y la accesibilidad de los productos, se tomó de él los siguientes aspectos:

- Presencia de rampas, escaleras y ascensores accesibles.
- Circulación peatonal interna y externa

- Estacionamientos y espacios verdes
- Salón o aula de clases regular
- Laboratorios de informática
- Señalización accesible
- Servicios sanitarios
- Bibliotecas

Posteriormente se agregaron las categorías de análisis encontradas en los lineamientos de *Guía para la atención de estudiantes con discapacidad* quedando estructurados en tres apartados: General, discapacidad auditiva, discapacidad visual y discapacidad motriz. En ellos se establecieron los criterios de observación sobre la accesibilidad en la infraestructura universitaria, donde se especificó si cumplía o no con ser accesible en las líneas de los tres apartados agregando además una parte destinada a observaciones una vez que se aplicara sobre la categoría:

- **GENERAL:** Rampas, sanitarios, puertas, pasillos, suelos, señalamientos, espacios adaptados.
- **DISCAPACIDAD AUDITIVA:** Emisores de frecuencia modulada, puestos reservados en primeras filas, intérprete de lenguaje de señas mexicanas (LSM).
- **DISCAPACIDAD VISUAL:** Acceso a tecnología, grabadoras, parlantes, pisos podo táctiles, señalamiento braille, etc.
- **DISCAPACIDAD MOTRIZ:** Salones adecuados, materiales adaptados.

3.2.4 Procedimiento de obtención, procesamiento y análisis de la información

En un principio para poder obtener el total de alumnos con discapacidad que se encontraban matriculados en las distintas carreras de la universidad, se solicitó mediante un escrito a la misma la información. En un principio se acordó que esta contendría el número total, su ubicación, así como sus nombres y contacto, sin

embargo, al recibir los datos del censo únicamente era un conteo oficial muy general sobre los estudiantes indicando que carrera cursaban (Tabla 8).

Tabla 8.

Censo de los estudiantes con discapacidad matriculados en la Universidad Autónoma de Tlaxcala en 2019

PROGRAMA EDUCATIVO	NIVEL EDUCATIVO	Ausencia de al menos una extremidad	Baja visión	Mudez	Parálisis Brazo/Pierna	Parapleja	Retraso Mental*	Sordera	TOTAL GENERAL
Administración	LICENCIATURA		3	1				1	5
Arquitectura	LICENCIATURA		6					1	7
Artes visuales	LICENCIATURA		1						1
Ciencias Administrativas	LICENCIATURA							1	1
Ciencias de la Educación	LICENCIATURA		7						7
Ciencias de la Familia	LICENCIATURA		1					1	2
Ciencias en Sistemas Computacionales y Electrónicos	DOCTORADO				1				1
Ciencias Políticas y Administración Pública	LICENCIATURA		1						1
Cirujano Dentista		2	2	1					5
Comunicación e Innovación Educativa	LICENCIATURA		2						2
Contaduría Pública	LICENCIATURA		3						3
Criminología	LICENCIATURA		2	1					3
Derecho	LICENCIATURA	2	13			2		3	20
Derecho Fiscal	MAESTRÍA		1						1
Derecho Penal Contradictorio Adversarial	MAESTRÍA							1	1
Diseño del espacio Interior	MAESTRÍA							1	1
Diseño Textil	LICENCIATURA		1					1	2
Educación Especial	LICENCIATURA		2					1	3
Enfermería	LICENCIATURA							1	1
Enfermería y Obstetricia	LICENCIATURA		1						1
Enseñanza de Lenguas	LICENCIATURA		4					1	5
Etiología veterinaria	MAESTRÍA							1	1
Ingeniería en Computación	LICENCIATURA		2					2	4
Ingeniería en sistemas Electrónicos	LICENCIATURA		1						1
Ingeniería Mecánica	LICENCIATURA		2						2
Lengua y Literatura Hispanoamericana	LICENCIATURA		1	1					2
Medicina Veterinaria y Zootecnia	LICENCIATURA		1					1	2
Médico Cirujano	LICENCIATURA		1						1
Negocios Internacionales	LICENCIATURA		3	1					4
Nutrición	LICENCIATURA							1	1
Psicología	LICENCIATURA		9			1	1	1	12
Psicoterapia	LICENCIATURA	1							1
Química Clínica	LICENCIATURA	1	3						4
Química Industrial	LICENCIATURA		1					1	2
Sociología	LICENCIATURA		1						1
Trabajo Social	LICENCIATURA	1	3		1			3	8
TOTAL GENERAL	37	7	78	5	2	3	1	23	119

*Por discapacidad mental se entiende como discapacidad cognitiva e intelectual ya que en ese departamento de la institución no se ha actualizado el término.

Fuente: Departamento de Diseño y análisis estadístico la Universidad Autónoma de Tlaxcala 2019.

Ante ello se pudieron identificar dos factores que entorpecían el contacto con ellos; el primero era que la clasificación de las discapacidades aún utiliza conceptos que ya habían sido actualizados, tal es el caso de la casilla de retraso mental; y el segundo es que para la discapacidad visual se tomaron en cuenta a los alumnos que utilizaban lentes, por lo que aumentaban dramáticamente la cantidad de estudiantes con discapacidad en la universidad.

Debido a esta situación, se acudió directamente a las facultades donde se impartían las licenciaturas de Educación especial, Criminología, Odontología, Administración, Contaduría pública, Negocios Internacionales, Trabajo social, Psicología, Sociología, Arquitectura, Medicina, Enfermería y Derecho donde basado en la información del censo parecía haber más concentración de los alumnos; durante las visitas para localizar a los alumnos, se encontró lo siguiente:

- En Criminología la encargada de la coordinación explicó que habían hecho un censo reciente en la facultad y no tenían registro de algún estudiante con discapacidad.
- En Odontología, Contaduría, Relaciones Internacionales, arquitectura, medicina y enfermería simplemente respondieron que no sin dar más detalles.
- En Administración, la coordinación informó que tenían a un estudiante con discapacidad, pero no sabían de qué tipo. Al solicitar el contacto con él, primero ellos tuvieron el contacto para ver si accedía a la entrevista, a lo que respondió de forma negativa.
- En Contaduría afirmaron que no tenían algún alumno, sin embargo, comentaron que no se tiene ningún tipo de registro.
- En Derecho la encargada de coordinación comentó que había una estudiante con discapacidad visual, al ubicarla accedió a hacer la entrevista.
- En las tres licenciaturas de Trabajo Social, Psicología y Sociología aseguraron que no tenían alumnos con alguna discapacidad, y que solo tenían registro de chicos con disminución visual, pero este padecimiento no afectaba su desarrollo académico, ya que se trataba de como miopía y astigmatismo. Al contrario de esto, se logró tener una entrevista con un alumno de psicología con discapacidad motriz.
- En Desarrollo Humano el coordinador de la licenciatura explicó que primero tendría que pedir autorización a la directora de facultad y dependiendo su respuesta se comunicaría informando que lo más seguro es que se requeriría un oficio para la directora, aun se espera su respuesta.

Ante esta situación se procedió a utilizar la técnica de bola de nieve para contactar a más estudiantes. Es así como mediante el acercamiento con algunos informantes de la universidad se pudieron acordar con seis universitarios las entrevistas. Cabe resaltar que dos de ellas se hicieron mediante llamada y video llamada, puesto que en el primer caso el estudiante quería mantener el anonimato y en el segundo la participante se encontraba fuera del estado en entrevistas de trabajo.

La aplicación de las entrevistas ocurrió durante los meses de octubre y noviembre del 2019:

- Mónica, 5 de octubre
- Arón, 20 de octubre
- Maty, 30 de octubre
- Mara, 4 de noviembre
- Servando, 7 de noviembre
- Karol, 22 de noviembre

Se estableció que el lugar de reunión fue la misma universidad, en su propia facultad para evitar el inconveniente tener que trasladarse hacia otros lugares y después de su horario de clases. Sólo en el caso de Arón, él prefirió acudir a las instalaciones del centro de investigación para realizar la entrevista. Además, para la llamada y video llamada se acordaron las horas para realizarlas con los mismos estudiantes. La duración de la entrevista se había planeado con una duración de 30 minutos; a la hora de la aplicación con cada estudiante varió entre 20 y 40 minutos.

Específicamente en un principio la aplicación se había planteado realizar las entrevistas en las facultades de cada participante, no obstante, durante el proceso se tuvo que ir adaptando a la locación que los estudiantes solicitaban pues los lugares de las entrevistas variaron en todos los casos. un aula de derecho para el caso de Maty debido a que ese era el único espacio donde tomaba sus clases y donde alguno de sus familiares la recogía una vez que terminaba sus actividades. Otra locación fue una oficina de la facultad de Desarrollo Humano en donde la estudiante prefirió realizar la entrevista debido a que se encontraba haciendo sus prácticas profesionales y no tenía un horario. Los jardines fuera del teatro universitario fueron otro lugar de entrevista debido a que esta se realizó en periodo de suspensión de clases por lo que no había otro sitio disponible.

En el caso de la entrevista realizada en la biblioteca del CIISDER esta fue elegida por el estudiante quien llegó acompañado de una amiga quien le ayudaba a desplazarse por el lugar. Para la realización de la video llamada se acordó el horario con la entrevistada, sin embargo, tuvo un problema y no pudo llevarse a cabo la primera vez así que se volvió a fijar una fecha y horario. Finalmente, la

entrevista por medio de llamada telefónica fue explícitamente solicitada por el estudiante debido a que quería permanecer totalmente anónimo.

Para realizar el recorrido por las instalaciones de la universidad se dividió en tres partes. En la primera se abarcaron el Complejo Cultural universitario, el Teatro universitario y la librería. Para la segunda se visitaron la facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, y la facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología; finalmente se acudió a la facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología. Durante los tres recorridos se fue aplicando la lista de verificación y tomando evidencias fotográficas de la infraestructura. Durante todo el proceso se contó con oficios administrativos de permiso para llevar a cabo las actividades sin ningún inconveniente.

Procesamiento y análisis

Una vez obtenidos los datos la primera para llevar a cabo el análisis se dividió la forma de trabajo en tres fases: Preparación; organización y categorización; y finalmente el análisis.

1. Preparación. Se revisaron los datos obtenidos en las entrevistas, posteriormente se realizaron las transcripciones de los audios de estas, y en el caso de la lista de verificación y las fotos se describieron los hallazgos de forma general.
2. Organización y categorización. Una vez trasladado la información a documentos estos se fueron codificando de acuerdo a las categorías que se analizarían en torno a los criterios incluidos en la entrevista de profundidad: contexto personal (situación familiar, origen de su discapacidad), rutina para ir a clases, identificación de los obstáculos físicos, identificación de los obstáculos de información-comunicación, identificación de los obstáculos de enseñanza-aprendizaje, identificación de los obstáculos actitudinales; influencia de la accesibilidad para su permanencia y accesibilidad e inclusión en la universidad. Las primeras, referentes a los obstáculos se utilizaron para identificar las barreras contextuales que cada estudiante percibía desde su experiencia, y de las siguientes ayudaron a detectar si estas funcionaron en

sus casos como condicionantes de accesibilidad e inclusión para que ellos desistieran o no de su preparación profesional.

Así mismo, para rescatar la información obtenida mediante la aplicación de la checklist, se separaron las descripciones de cada uno de los espacios analizados para hacer una comparación con los lineamientos que establecidos por la universidad.

3. Análisis. En la última parte de este proceso se realizó una triangulación de la realidad empírica con el marco teórico y la observación de la investigadora con el fin de lograr un reconocimiento de los aspectos de la realidad empírica con la teórica.

3.3.5 Algunos otros aspectos a considerar: Inconvenientes, rigor y validez

Durante el proceso del trabajo de campo se presentaron los principales inconvenientes se originaron en el transcurso de la búsqueda de estudiantes con discapacidad, pues a diferencia de la información obtenida de la institución, fue mucho más complicado establecer contacto con los estudiantes, por lo que la técnica de la bola de nieve fue elemento clave para lograr el contacto. Lo interesante de esto es que entre estudiantes con discapacidad no se conocían, entonces su identificación fue por medio de informantes clave de la universidad que nada tenían que ver con coordinación o administración.

Lo siguiente fue que algunas instalaciones como el CCU, la biblioteca y el comedor universitario no estaban disponibles para acceder a ellos, de forma que o estaban total o parcialmente cerrados o se encontraban sin material para observar su funcionamiento cotidiano.

Otro inconveniente fueron las actitudes de rechazo por parte de los posibles entrevistados y de los participantes que sí lo fueron; es decir, dos alumnos con discapacidad se negaron a realizar la entrevista a pesar de que se les comentó que se tenía permiso de la universidad y se mantendría su anonimato, aun así, la respuesta fue negativa. Aunado a esto, dos de los que sí fueron participantes permitieron que se les realizara la entrevista, pero se notaban renuentes a contestar más detalladamente sobre su experiencia.

Con respecto al rigor y validez del estudio, Leninger (como se cita en Saldivar, 2016, p.114) hay seis aspectos para la validez en la metodología y técnicas cualitativas:

- a) Credibilidad. Los relatos obtenidos de los participantes incluyen realidades objetivas, subjetiva e intersubjetivas.
- b) Posibilidad de confirmación. Ratificación del informante y los hallazgos.
- c) Significados en contexto. Incluir en el proceso metodológico el escenario donde los participantes interactúan, si se carece de esto la interpretación podría ser inadecuada.
- d) Patrones recurrentes. Percepciones y opiniones, experiencia y acontecimientos que se repiten y tienden a formar ciertos parámetros que son constantes en los casos.
- e) Triangulación. Para tener seguridad en que los hallazgos son certeros. Mediante el uso de metodologías donde se permita el cruce de los datos, el investigador y la teoría.

Con base en lo anterior, y de forma sintetizada el rigor y validez de este estudio reside en la posibilidad de confirmación la originalidad y existencia de los datos obtenidos, sea el caso de las entrevistas y del recorrido. Para la primera se solicitó a los participantes su autorización para grabar las entrevistas y tomar notas mientras estas se llevaban a cabo. En el recorrido, se tomaron evidencias fotográficas que respaldaban la información descrita sobre el estado de la accesibilidad en la universidad, además se pudieron identificar los patrones recurrentes tomando en cuenta el marco contextual donde se encuentran los estudiantes con discapacidad y así realizar el análisis y discusión de los resultados haciendo la triangulación entre teoría, datos empíricos y la observación de la autora.

CAPÍTULO IV.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente apartado se discuten los resultados obtenidos durante el trabajo de campo mediante la triangulación de la información recabada a los estudiantes con discapacidad que fueron entrevistados, la observación directa de la accesibilidad en la universidad y las aportaciones teóricas que permiten analizar el fenómeno.

En la primera parte se presenta el perfil de los seis estudiantes entrevistados, de los cuales cuatro fueron mujeres y dos hombres, de ellos se obtuvieron relatos sobre su experiencia universitaria, por lo que en este marco biográfico se abarca desde el origen de su discapacidad y su entorno familiar hasta el estado actual de sus vivencias como un estudiante regular. Para la segunda parte se identifican las cuatro formas de las barreras contextuales a partir de los relatos de los participantes; de la misma forma en la siguiente parte se compara el nivel de importancia que le dan unos y otros a cada barrera desde su perspectiva y que dificultades sobresalen a causa de ellas.

Para la cuarta parte se analiza la relación condicionante de inclusión educativa que existe entre las barreras contextuales y su decisión de no abandonar la preparación profesional a partir del análisis de las dimensiones universitarias (Stupp, 2002) y con la aplicación del modelo de abandono de tinto (1975) encontrando que las mayores barreras las encuentran durante su proceso universitario. Finalmente, en la quinta parte se presenta la se hace una descripción de la observación directa que se realizó mediante la aplicación de la checklist sobre la accesibilidad en la infraestructura universitaria, específicamente de las tres facultades de donde fueron procedentes los universitarios entrevistados, así como de los principales espacios comunes que han utilizado a lo largo de su experiencia universitaria.

A partir del censo (Tabla 8) más reciente sobre la población con discapacidad en la Universidad Autónoma de Tlaxcala se eligieron las facultades Ciencias para el Desarrollo Humano, Derecho, Ciencias Políticas y Criminología; y Trabajo Social, Sociología y Psicología donde se encontró la mayor concentración de alumnos. Es

indispensable aclarar que se aborda únicamente sus experiencias a partir de que iniciaron una carrera profesional, por lo que los otros niveles educativos no son detallados ya que el origen de sus discapacidades fueron diferentes en cada caso; sin embargo, con algunos son mencionados debido al impacto que tuvieron en su experiencia universitaria.

4.1.1 Mónica¹² y su progresiva pérdida auditiva

Mónica es una joven de 24 años que actualmente cursa el séptimo semestre de la carrera de Educación especial dentro de la facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Proveniente del municipio de Tlaxco es la tercera de cuatro hermanos de los cuales dos están casados y uno tiene dos hijos quienes en conjunto viven con ella, sus otros hermanos y sus papás. Por lo mismo, los gastos de la familia son altos, debido a ello y a que está por terminar su carrera y que también se encuentra realizando sus prácticas profesionales en un Centro de Atención Múltiple (CAM), ha buscado obtener ingresos por su parte para solventar sus gastos de la universidad y de las baterías para sus aparatos auditivos por lo que trabaja con una de sus tías en la producción de queso los fines de semana.

Ella tiene discapacidad auditiva en los dos oídos producto de diversos eventos de enfermedad.

“Pues al nacer lo que me conto mi mamá, es que a ella se le rompió la fuente entonces estuve una semana ahí...a los cinco años una vacuna me afectó como que me dio estrabismo... además me enfermaba mucho, me daban anginas, temperaturas muy fuertes de hasta cuarenta grados, empecé a estar mal a tener alucinaciones, luego veía como cuadros, decía quítenme esos cuadros me lastiman mis ojos, y me decían pero cuales cuadros yo no veo nada, y pues ya era por lo mismo de las temperaturas muy fuertes que me daban” (Mónica, 24 años, discapacidad auditiva, 15 de octubre de 2019).

¹² Los nombres aquí utilizados son ficticios con el fin de mantener el anonimato de los entrevistados.

Mónica notó que no escuchaba bien a los seis años, y aunque les dijo a sus padres ellos creían que lo estaba inventando hasta que después de tanto insistir accedieron a llevarla al médico.

“De la pérdida de audición me di cuenta porque los teléfonos públicos que antes había porque me gustaba jugar mucho ahí, y un día me lo puse y ahí fue cuando me empecé a dar cuenta, primero no me creían, porque decían “ay tú nada más inventas”, pero ya de todo eso me empezaron a llevar al doctor y luego me mandaron a audiología y a otorrinolaringología... y pues ya desde los cinco años fue cuando empezaron a diagnosticar todo” (Mónica, 24 años, discapacidad auditiva, 15 de octubre de 2019).

Es así como desde su infancia ha tenido dificultades para completar cada nivel educativo enfrentándose al desdén y discriminación de compañeros y maestros, lo que la obligó a desistir en un principio de una preparación profesional.

“yo siento como que tuve una lección porque mientras no estuve estudiando como que trabajaba, pero extrañaba la escuela” (Mónica, 24 años, discapacidad auditiva, 15 de octubre de 2019).

A raíz de esto intento estudiar computación; sin embargo, por causa del acoso y discriminación de su maestra no pudo terminar el curso a pesar de cumplir con todos los requerimientos.

“tuve un problema con una maestra donde estudiaba, a ocho días de la graduación me dio una gripa muy fuerte y ya no escuchaba nada, ni con aparatos, entonces desde ahí surgió porque falté como una o dos semanas, cuando yo regreso, me dice que no, que ya no tenía derecho ni a hacer examen ni nada y que ya estaba dada de baja, situación que era mentira. Yo siento como que le dio coraje, como que me quería hacer sentir menos, porque en ese entonces yo iba a entrar a la universidad igual, y básicamente me lo dijo así “yo no creo que puedas ni hacer el examen” (Mónica, 24 años, discapacidad auditiva, 15 de octubre de 2019).

Esa experiencia y las previas fueron las que la impulsaron a estudiar una carrera donde pudiera ayudar a niños en su misma situación. Actualmente está a punto de concluir sus estudios y aunque a lo largo de su paso por la universidad ha tenido que enfrentar diversos obstáculos, está muy orgullosa de haberlo logrado y piensa seguir preparándose.

4.1.2 La discapacidad repentina de Arón

Con 27 años se encuentra estudiando el segundo semestre de la carrera de Psicología. Reside en San Lucas Cuauhtelulpan. Es el único de cuatro hijos que no se ha casado y que busca tener una licenciatura.

“nada más vivo con mi mamá somos cuatro hermanos, soy el tercero, ninguno tiene una licenciatura, todos son casados menos yo, creo que eso me motiva más a ser el mejor, soy el tercero de cuatro, la mayor es mujer y los demás hombres” (Arón, 27 años, discapacidad motriz, 20 de octubre de 2019).

Arón tiene discapacidad motriz del lado izquierdo del cuerpo debido a una negligencia médica, por lo que usa bastón y es asistido por una amiga para desplazarse; además, al conversar con él se nota que también se le dificulta la comunicación oral y la comprensión de algunos conceptos.

“pues mi discapacidad se originó a través de una cirugía, no sé si fue una negligencia o solo fue una molestia a algún nervio y no supieron hacer la operación, pero quede mal, la operación fue de algo muy sencillo de las muelas del juicio, en realidad no sé el diagnóstico porque nunca me lo dieron siempre fue reservado o estado crítico, nunca me hablaron como tal para decirme qué es esto” (Arón, 27 años, discapacidad motriz, 20 de octubre de 2019).

Debido a que su discapacidad fue originada cuando ya había terminado su educación básica y media superior no tuvo problema para decidirse a estudiar una carrera profesional. Sin embargo, en la actualidad lo que más se le dificulta para continuar con su preparación son los aspectos económicos, de movilidad y de

aprendizaje, pues, aunque ha buscado obtener ayuda económica mediante una beca no lo ha logrado.

“pues ahí sí está difícil, porque a pesar de que vivo cerca de mi facultad por lo regular siempre llego tarde el transporte lleno y como no puedo ir parado, además de que luego no me levantan y pues me afecta mucho en las clases” (Arón, 27 años, discapacidad motriz, 20 de octubre de 2019).

Además, dentro del tiempo que lleva en la universidad, aunque la mayoría ha aceptado su presencia, aún hay personas que tienen actitudes negativas hacia él que van desde ignorarlo, hasta hacerlo sentir como un estorbo o evidenciar que lo tratan con lástima.

“la mayoría bueno me aceptan, tratan de que el ambiente sea bueno, y algunos de mis compañeros pues no tienen esa mentalidad y creen que simplemente soy un estorbo ahí, pues si me afecta mucho. En cuanto a los maestros, pues algunas veces en lugar de hacerme bien pues me tienen mucha lástima y pues no me siento cómodo como tal” (Arón, 27 años, discapacidad motriz, 20 de octubre de 2019).

A pesar de estas situaciones, con el apoyo de su madre quien le da ánimos busca terminar su licenciatura.

4.1.3 La renuente Maty

Maty de 19 años estudia la licenciatura en Derecho, cursa el segundo semestre y vive en Tlaxcala con dos hermanas, un hermano y su mamá. Tiene discapacidad visual en ambos ojos por lo que su familia se turna para ir a dejarla a sus clases y recogerla. Por lo regular siempre se sienta en el último lugar del salón de clases sola y toma sus apuntes con el sistema braille.

Conversando con ella menciona que su discapacidad es de nacimiento por lo que aprendió el lenguaje braille, sin embargo, no profundiza en las situaciones que ha tenido que pasar por los niveles anteriores y se comporta cortante al hablar de sus experiencias en la universidad. A pesar de insistir durante la conversación

su actitud es muy cortante y se limita a contestar lo absolutamente necesario porque debe encontrarse con su hermana para regresar a casa.

“pues mi discapacidad es de nacimiento por lo que tuve que aprender desde chica, y pues por lo mismo mi familia me recoge y me trae, me beneficia que vivo muy cerca, sino sería más difícil, por eso tengo que estar pendiente de salir a tiempo porque ellos tienen sus actividades” (Maty, 19 años, discapacidad visual, 30 de octubre de 2019).

El proceso de ingreso a la carrera llevo un proceso regular a diferencia de que en el examen se aplicó con asistencia, la entrevista y la obtención de ficha lo realizó de manera regular y hasta ahora así continua en sus clases, sin ninguna asistencia extra, a menos de que alguno maestro le apoye por iniciativa propia más que institucional.

“con algunos maestros si, y algunos otros no, unos nada más llegan a dar su clase y no tanto toman el interés para que yo pueda aprender lo suficiente, y algunos maestros pues si porque se adaptan y pues me preguntan cómo les puedo sugerir la forma de trabajo” (Maty, 19 años, discapacidad visual, 30 de octubre de 2019).

4.1.4 La elección de Mara

Mara se encuentra en proceso de titulación de la licenciatura en Criminología, a sus 24 años se encuentra trabajando en Guanajuato con su pareja, pero durante el curso de su carrera residió en Huamantla con su familia, padre, madre, y una hermana, pero durante el último semestre tuvo que vivir la capital porque debía hacer sus prácticas profesionales. Ella tiene discapacidad auditiva del oído derecho desde corta edad, y el izquierdo funciona a la mitad de su capacidad, pero no había representado una dificultad hasta que entro a estudiar en la universidad.

“desde pequeña cuando... bueno tuve una enfermedad en la garganta que hizo una conexión con los oídos y al mismo tiempo me dio viruela entonces hizo que se me inflamara tanto que se reventara mi oído, mi tímpano, y es algo que ya no tuvo ni tiene remedio, visite varios doctores y otorrino, pero

ya no tiene ninguna cura” (Mara, 24 años, discapacidad auditiva, 4 de noviembre de 2019).

Aquí intentó utilizar aparato auditivo, pero no le funcionó y definitivamente prefirió sentarse siempre en los lugares de enfrente sin informar a los maestros y compañeros que debía hacerlo, por lo que solo las personas más cercanas a ella sabían sobre su discapacidad, e incluso durante sus prácticas tampoco lo hizo y aun no lo menciona en su proceso de búsqueda trabajo.

“mis practicas las hacía en una fábrica de hecho tuve la oportunidad de hacerlas en una fábrica de cerámica, que está en Teolocholco está en San Cosme, igual me abrieron las puertas igual sin saber que tenía una discapacidad, de hecho, no, casi nunca hablo de eso a menos de que sea muy necesario, por lo mismo de la discriminación que a veces existe hasta en el transporte público” (Mara, 24 años, discapacidad auditiva, 4 de noviembre de 2019).

Debido a que siempre ha sido independiente la universidad no le ha resultado un proceso demasiado complicado, sin embargo, no deja de lado algunas situaciones que vivió durante su estadía sobre todo con los profesores.

“hubo como tres o cuatro maestros que preferí no decirles, preferí quedarme así, porque realmente hay veces que los maestros son muy estrictos entonces pues no, prefieres cambiarlo de cierta forma para que después no piensen “ah pues se está escudando con eso”, recibía comentarios de “se ve muy normal”, y pues sí me veía normal, pero al final de cuentas no tengo un oído completamente y el otro está a la mitad” (Mara, 24 años, discapacidad auditiva, 4 de noviembre de 2019).

4.1.5 La experiencia profesional de Servando

Cursando el quinto semestre de Derecho, Servando originario de Tlaxcala no tiene la mano derecha, como tal no tiene discapacidad motriz, y el considera que no puede contarla como discapacidad puesto que no ha visto que le afecte como a

otros, como perdió la extremidad desde pequeño desarrollo su propia forma de hacer cualquier cosa.

“tuve un accidente a los diez años y me amputaron la mano derecha, como tal no me afecta, por ejemplo, para mis apuntes los tomo con la otra mano y me he acostumbrado a escribir en butacas derechas” (Servando, 21 años, pérdida de una extremidad, 7 de noviembre de 2019).

Por lo mismo, desde que realizó su proceso de ingreso a la carrera no ha tenido ningún problema con sus maestros y compañeros, e incluso a sus 21 años ya se encuentra trabajando a la par de sus estudios, situación que a su forma de ver a subsanado las carencias que pudiera tener en clases, pues aprende de la práctica.

“ha sido relativamente buena, en lo básico, pero yo considero que más en la práctica, es que lo que pasa como yo estudio derecho y mi papá también es abogado, yo trabajo en su despacho de él, y se complementa una con otra, ha sido como una estrategia que me ha ayudado a mejorar en lo profesional, ha sido de beneficio” (Servando, 21 años, pérdida de una extremidad, 7 de noviembre de 2019).

4.1.6 Los retos que enfrentó Karol

Es una joven de 21 años, ella al igual que Mónica estudia la licenciatura en Educación especial. A ella aún le faltan tres semestres para concluir. Originaria de Panotla tiene dos hermanos un hombre y una mujer con quienes vive junto con sus papás. Desde pequeña se le detectó discapacidad auditiva y un leve problema del lenguaje, sin embargo, con el paso del tiempo se ha ido agravando.

“mi mamá me comentó un poco que cuando yo nací estaba bien, pero de que me enfermaba de la gripa y creo que me afectó mucho mis oídos, entonces ya a los tres años mis tías me llamaban por mi nombre y yo no volteaba, entonces ahí se dieron cuenta qué estaba pasando y me llevaron al mejor doctor de Puebla para saber qué estaba pasando y le comentaron que no escuchaba nada,

y así ahora uso aparatos de los dos oídos y leo los labios” (Karol, 21 años, discapacidad auditiva, 22 de noviembre de 2019).

Gracias al apoyo de su familia, logró concluir sus estudios básicos y siempre supo que quería estudiar una carrera profesional que fuera con su perfil y deseo de ayudar a personas como ella. Sin embargo, en los primeros semestres de la carrera se dio cuenta que la universidad no le iba a brindar las herramientas necesarias para su aprovechamiento escolar durante sus clases.

“al principio estaba bien, pero después como que me costó mucho adaptarme y también tuve un problema con una maestra, pero no importaba solamente tenía que esforzarme más e ignorar cosas que me decían como “no vas a poder”; y para entrar también hice el examen y la entrevista” (Karol, 21 años, discapacidad auditiva, 22 de noviembre de 2019).

A pesar de que ha tenido varias experiencias desagradables al punto de no querer continuar su familia y amigos, siempre han sido parte importante para impulsarla a continuar y para decirle a sus maestros que necesita apoyo extra ya que a pesar de que utiliza aparatos auditivos en ambos oídos, está a punto de perder la audición por lo que su problema del lenguaje se ha agravado. Karol menciona que la mayoría de sus maestros y compañeros la tratan bien, sin embargo, aún tiene que pedirles continuamente que le permitan leer los labios durante las clases.

“pues me tratan bien, como una alumna normal, solamente una que es muy grosera, trata de hacerme sentir mal, pero yo no le hago caso. Con mis compañeros me hablan bien, yo no me siento incomoda, igual si ellos no se quieren juntar conmigo o si no tengo problema, por ejemplo, en el salón en el que estoy tengo como cinco amigos, en el otro son otros cinco. Con la demás gente el trato es normal, algunos si son mis amigos me saludan” (Karol, 21 años, discapacidad auditiva, 22 de noviembre de 2019).

Actualmente está recibiendo terapias del lenguaje, en un principio la universidad la apoyaba con ello, pero con los diferentes cambios que hubo posiblemente tenga

que pagar por la terapia en sus próximos semestres además de tener que aprender lengua de señas más formalmente, pues los médicos a cargo de su caso le han dicho que en poco tiempo perderá totalmente la audición.

Tabla 9.

Participantes del estudio

ESTUDIANTE	EDAD	LICENCIATURA	SEMESTRE	DISCAPACIDAD
Mónica	24 años	Educación Especial	7º	Auditiva (moderada en ambos oídos)
Arón	27 años	Psicología	2º	Motriz (moderada extremidades inferiores) Cognitiva (leve)
Maty	19 años	Derecho	2º	Visual (total, ambos ojos)
Mara	24 años	Criminología	8º (terminado)	Auditiva (leve, oído derecho)
Servando	21 años	Derecho	5º	Ausencia de extremidad (mano derecha)
Karol	21 años	Educación Especial	3º	Auditiva (moderada, ambos oídos) Lenguaje (moderada)

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Identificación de las barreras contextuales

Anteriormente se definió como barreras de las personas con discapacidad aquellos obstáculos que dificultan o impiden la plena participación y acceso a todos los ámbitos de la vida social lo que hace a la discapacidad “el fruto de la manera en la que hemos construido nuestro entorno, no sólo físico sino también intelectual y actitudinal”. (De Asis Roig, 2005, p. 49) y que además constituyen un peligro para su seguridad (INIFED, 2012). Estos factores contextuales son entendidos como aquellos factores personales y ambientales que influyen positiva o negativamente en la realización de las actividades o en el desempeño del individuo como miembro de la sociedad (Mella et al., 2014, p.67). Los estudiantes entrevistados identificaron los obstáculos que a lo largo de su experiencia han visto o experimentado dentro de sus actividades académicas (Cuadro 4). Con sus respuestas se detectó que a pesar

de que a la mayoría de ellos no las consideren como una barrera que los afecte directamente, los obstáculos físicos siempre eran los que mencionaban primero.

Cuadro 4.

Barreras identificadas por los estudiantes con discapacidad entrevistados

Mónica	- Aseguramiento del aprendizaje - Adecuaciones como rampas o alarmas - Canales de comunicación deficientes - Falta de material adaptado - Acompañamiento y apoyos económicos/ becas
Arón	- Flexibilidad para la enseñanza - Actitudes de los maestros y compañeros - Rampas con las medidas adecuadas - Canales de comunicación deficientes - Su propia discapacidad - Apoyos económicos/becas
Maty	- Formas de enseñanza - Infraestructura como rampas - Poca comunicación con directivos y personal
Mara	- Rampas y material especial - Poca comunicación con la facultad, entre alumnos y directivos - Canales de comunicación deficientes
Servando	- Actividades propias (trabajo) - Contenidos de la carrera - Flexibilidad de los maestros
Karol	- Rampas - Poca comunicación de los maestros con alumnos - Actitudes de algunos maestros y compañeros - Atención y apoyo específico

Fuente: Elaboración propia.

Esto, porque principalmente se ha enfocado la idea de barreras en torno a las cuestiones de movilidad (Luque y Rodríguez, 2008), lo que de cierta manera las ha generalizado y puesto como marco de referencia para todas las personas con y sin

discapacidad; sin embargo, es innegable que estos obstáculos van más allá de una cuestión física y que además interactúan entre las otras barreras contextuales.

“para mí no sería porque solo tengo afectada la mano derecha, subir escaleras para mí es normal” (Servando, 21 años, pérdida de una extremidad, 7 de noviembre de 2019).

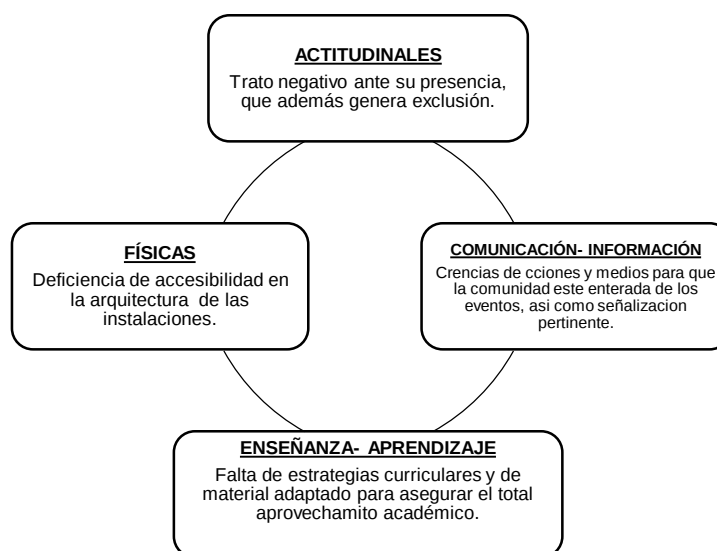


Figura 13. Barreras contextuales que enfrenta los estudiantes con discapacidad en la UATx. Fuente: Elaboración propia.

Mediante las entrevistas que se realizaron a seis de los estudiantes con discapacidad se pudieron identificar las cuatro principales barreras contextuales (Figura 13) que influyen en su desarrollo y participación en la vida universitaria. Es por lo anterior que debido a la misma diversidad de los estudiantes entrevistados se fortalece la premisa de que las barreras contextuales no se remiten solo a la accesibilidad física, sino también a las formas de comunicación-información (De Asis Roig, 2005), de enseñanza-aprendizaje (Serrano, et al, 2013) (Luque y Rodríguez, 2008) y de cómo son las actitudes que las personas a su alrededor tienen hacia ellos (Cruz, 2010, p. 35; Salinas, et al., 2013); y puesto que estas personas constituyen un grupo muy dispar con circunstancias vitales, tipos y grados de discapacidad muy diferentes, han de hacer frente a una enorme variedad de barreras (De Asis Roig, 2005, p.51).

“físico, pues yo creo que no, en primera. Bueno yo he estado con varias personas que tienen discapacidad también y que no están bien equipados en el sentido de que hay veces de que se ocupan rampas o cosas especiales para nosotros; por ejemplo, en la cuestión de bibliotecas y eso, tal vez audiolibros, o sea algo más específico o algo más útil que nosotros podamos ocupar para que sea más fácil” (Mara, 24 años, discapacidad auditiva, 4 de noviembre de 2019).

Se observa que a pesar de que la cuestión física es importante, en la experiencia de Mara se descuidan otros recursos que podrían beneficiarla de una manera más directa. Esto concuerda con lo que Serrano, et al. (2013, p.48) identifica como barreras en el acceso a la educación las cuales están reflejadas en la falta de estrategias de apoyo o incentivos a las instituciones educativas y la insuficiente dotación de recursos didácticos especializados; lo que aquí se podría clasificar como parte de las barreras de enseñanza- aprendizaje, pues no sólo los docentes son totalmente responsables de asegurarlo, ya que es una actividad conjunta con la institución y los mismos alumnos; sin embargo, si no se cuenta con las herramientas es difícil que se logre.

Otra parte fundamental de la experiencia universitaria es la asistencia a las distintas actividades académicas como seminarios, conferencias, concursos, y recreativas como torneos deportivos, obras de teatro, exposiciones, etc., que se llevan a cabo en la institución, pues generan repercusiones en el plano de la convivencia o vida cotidiana (Bausela, 2002, p. 4). Para ello el primer paso radica en la necesidad de que la comunidad esté al tanto de ellas de dichas actividades.

“pues como tal no estoy muy enterado porque a veces no me toman en cuenta por lo mismo, y por una parte digo está bien porque no lo puedo hacer y para qué me quiero enterar, y las que puedo hacer ellos no saben o las personas no están enteradas de que lo puedo hacer” (Arón, 27 años, discapacidad motriz, 20 de octubre de 2019).

Al preguntar cómo se mantenían informados de los eventos en la universidad, todos contestaron que eran sus compañeros los que les decían, o bien algunos de los

maestros encargados; aunque según ellos además se cuenta con carteles y avisos por zonas de la universidad, así como en la página de la universidad; pese a esto, admiten que ni ellos ni sus compañeros suelen utilizar estos recursos para informarse y si llegan a asistir a las actividades es porque su facultad las coordina o son eventos oficiales donde les es obligatorio asistir.

“pues ya cuando estas en la escuela realmente no te interesa tanto como que ¡ah, me voy a meter a UATx!, es como que yo siento que debería haber algo de primera mano en facebook en las redes sociales como para que los jóvenes se interesaran más o estuvieran más al día porque en sí pues no, era como que entrabamos a SIIA pero para ver calificaciones y tutorías o cosas que realmente nosotros como estudiantes era como de primera mano (Mara, 24 años, discapacidad auditiva, 4 de noviembre de 2019).

De manera unánime Moni, Karol, Mara y Arón comentan que las actitudes que tienen sus compañeros, maestros e incluso el personal de universidad son variadas, y con todo y que la mayoría los tratan bien, son las acciones de exclusión, discriminación e incluso lástima lo que ellos más recuerdan.

“no pues hasta eso sí, yo creo que la mayoría me trataban bien, había como que una que a veces sacaban un chiste raro, o de “hay perdón que no escuchas”, así, pues era como de “repítanselo otra vez porque no escucha”, era así como que incómodo, pero pues al final de cuentas yo sabía pues era lo que tenía, entonces no, bueno no, siempre entendí que ellos no sabían mi posición, lo hacían a lo mejor pues sin pensarlo, y eran muy buenos amigos ahí siempre “si no escuchas ahorita te paso los apuntes” o “espérate no lo apuntes ahorita que termine le tomas una foto y lo pasas en tu casa”, ah okey, ya para mí era más fácil” (Mara, 24 años, discapacidad auditiva, 4 de noviembre de 2019).

“pues me tratan bien, como una alumna normal, solamente una que es muy grosera, trata de hacerme sentir mal, pero yo no le hago caso. Con mis compañeros me hablan bien, yo no me siento incomoda, igual si ellos no se quieren juntar conmigo o si no tengo problema, por ejemplo, en el salón en el

que estoy tengo como cinco amigos, en el otro son otros cinco” (Karol, 21 años, discapacidad auditiva, 22 de noviembre de 2019).

“pues en esa cuestión pues todos mis compañeros, bueno la mayoría bueno me aceptan, tratan de que el ambiente sea bueno y algunos de mis compañeros pues no tienen esa mentalidad y creen que simplemente soy un estorbo ahí, pues si me afecta mucho” (Arón, 27 años, discapacidad motriz, 20 de octubre de 2019).

Ante esto, se logró identificar que estas barreras funcionan con base en prejuicios y creencias que las personas tienen hacia las personas con discapacidad y que se expresan en la actitud positiva o negativa de los docentes y compañeros (Serrano, et al., 2013, p. 46); por ello, al igual como lo explica De Asis Roig (2005) hay la necesidad de incorporar las barreras que derivan de la propia cultura y actitud de las personas, un ámbito (el actitudinal) que va unido a los demás pero que tiene también dimensiones diferentes (p. 53).

Finalmente, aunque los estudiantes entrevistados no consideraron las barreras físicas como los principales obstáculos dentro de su experiencia universitaria, si admitieron que forman parte de las barreras contextuales que les impiden a ellos y a sus pares una participación plena en las actividades, es decir, que estos obstáculos son parte de un conjunto de factores que debido a su importancia dificultan o facilitan su quehacer universitario. Por ello, en este sentido, cualquier universidad, debe procurar y conseguir ser un entorno de plena accesibilidad arquitectónica en sus edificios (Luque, Ramírez y Romero, 2005, p. 219).

“pienso que faltan rampas para las personas que usan silla de ruedas para que puedan bajar y subir y andar y conocer toda la facultad” (Karol, 21 años, discapacidad auditiva, 22 de noviembre de 2019).

“pues se me dificulta mucho porque eso de que tengo que subir, bajar cruzar calles y me canso mucho, y si no pido apoyo o ayuda pues es peor no lo puedo hacer” (Arón, 27 años, discapacidad motriz, 20 de octubre de 2019).

Es por lo planteado a lo largo de este apartado tal y como lo explican Luque, Ramírez y Romero (2005):

la universidad es un marco socio temporal y de desarrollo sistémico en el que la persona es sujeto activo en su entorno; por ello, el hecho de que tenga dificultades de comunicación, movilidad reducida disminución sensorial, problemática psíquica, etc., nos debe plantear, no sólo una respuesta a su hecho individual, sino que nos obliga, paralelamente, a dar soluciones contextuales (accesibilidad y supresión de barreras) y sociales (actitudes hacia la inclusión), con las que reducir discapacidad, desarrollar potencialidades, obtener la accesibilidad máxima y así cumplir los principios de igualdad (p. 200).

4.3 Importancia y dificultades de las barreras contextuales en el quehacer universitario

Para cada alumno entrevistado las barreras tienen un grado de importancia, diferente. A pesar de que todos mencionan las distintas barreras contextuales, en su experiencia cada una desempeña un papel diferente para permitirles realizar sus actividades como estudiantes de una carrera profesional.

Tabla 10.

Importancia de las distintas barreras contextuales para los estudiantes entrevistados

ESTUDIANTE	ORDEN DE IMPORTANCIA*
Mónica	1º Enseñanza-aprendizaje 2º Infraestructura 3º Comunicación-información 4º Actitudinales
Arón	1º Enseñanza- aprendizaje 2º Actitudinales 3º Físicas 4º Comunicación- información
Maty	1º Enseñanza- aprendizaje 2º Comunicación-información 3º Físicas 4º Actitudinales

Mara	1º Actitudinales 2º Enseñanza-aprendizaje 3º Físicas 4º Comunicación-información
Servando	1º Enseñanza-aprendizaje 2º Físicas 3º Comunicación-información 4º Actitudinales
Karol	1º Actitudinales 2º Comunicación-información 3º Enseñanza-aprendizaje 4º Físicas

*Se refiere al orden de importancia en el que ellos califican cada barrera.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con las entrevistas con cada uno de los participantes, el orden de importancia que le otorgan a cada barrera contextual se inclina a lo que han experimentado con más frecuencia en su quehacer universitario. Se observa que ellos engloban su actividad como universitarios únicamente en lo que corresponde a su desempeño dentro de las aulas y durante sus clases, por lo que la barrera contextual que predomina es la referente a la enseñanza- aprendizaje, que a su vez se ve influida por las actitudes que existen hacia ellos por parte de los docentes y compañeros.

Es interesante lo que sucede con las barreras físicas y de comunicación-información. Las primeras son ampliamente mencionadas por todos los participantes como un obstáculo principal para las personas con discapacidad; sin embargo, no la toman como la principal para ellos, puesto que desde que han asistido a diferentes escuelas a lo largo de su trayectoria escolar, lo habitual es que no existan modificaciones en la arquitectura de las instituciones, situación que se replica en cualquier actividad que ellos deseen realizar fuera de casa.

Las segundas, que son barreras de comunicación-información, casi no son tomadas en cuenta, ya que las relacionan con personas ajenas a ellos y a su actividad académica; como el demás personal administrativo de la institución,

cuando la realidad es que al poner atención en sus palabras es posible establecer una relación directa de esta barrera también dentro de las aulas con sus compañeros y maestros, donde una parte fundamental se encuentra en el flujo de comunicación y de intercambio de información entre ellos para poder llevar a cabo las actividades de trabajo en el grupo. Con esto se da prueba de que las barreras contextuales funcionan en conjunto y que una siempre apunta a la otra, en mayor o menor grado de influencia de acuerdo con la situación de cada estudiante con discapacidad.

Por ejemplo, en la experiencia de Mónica los aspectos de enseñanza-aprendizaje son cuestiones que ocupan el primer lugar de importancia para ella; pues en su opinión, las formas que la docencia utiliza para asegurar su aprendizaje carecen de técnicas que le permitan de forma sencilla acceder y comprender totalmente los contenidos. Esto va desde el simple hecho de tener que pedirles a los maestros que hablen más fuerte o que de preferencia no hagan dictados, hasta que en la universidad y en su facultad no se le ofrezcan alternativas de medios tecnológicos o de acompañamiento para facilitar este proceso. Lo que la coloca en una situación donde debe hacer el doble de esfuerzo y buscar sus propios medios para poder ir a la par o por lo menos no rezagarse de sus compañeros.

“nunca me ha gustado que me dicten, siento que me cuesta todavía escuchar las cosas, entonces cuando empiezan los exámenes con mi compañero de al lado empiezo a escribir, o si no alcanzo a escuchar y en la primera pregunta me quedé me paso a la segunda y así; ya después paso las que me faltaron de mis compañeros” (Mónica, comunicación personal, 15 de octubre de 2019).

En segundo lugar, ella considera que la infraestructura de la universidad puede ser determinante para las personas con discapacidad, porque, aunque no lo experimenta directamente, sí ha tenido conocimiento de que otros estudiantes prefirieron dejar de asistir debido a lo complicado que se les hacía llegar a todas las áreas.

En esa misma línea se encuentra Arón, quien menciona que a pesar de que le es complicado trasladarse a la escuela, no se compara a la dificultad que le representa su desempeño dentro del salón de clases, al no acceder completamente al currículo debido a la falta de adecuaciones tal como lo mencionan Borland y James (1999).

“como tal es hacer apuntes, estudiar o hacer cualquier tipo de cosas que involucren escribir, pues mis manos no me lo permiten, es lo más difícil”
(Arón, 27 años, discapacidad motriz, 20 de octubre de 2019).

Además de que las actitudes de sus compañeros y maestros le han impuesto dificultades para poder sentirse completamente como un estudiante, ya que las actitudes que algunos han tomado hacia él, en lugar de ayudarlo lo han desanimado al detectar lástima en la forma de tratarlo.

“En cuanto a los maestros, pues algunas veces en lugar de hacerme bien pues me tienen mucha, cómo se dice, me tienen mucha... ahhh, se me fue la palabra, lástima, y pues no me siento cómodo como tal”
(Arón, 27 años, discapacidad motriz, 20 de octubre de 2019).

Aunque Maty concuerda en que lo más importante para ella es lograr aprender lo que ve en su carrera; diferencia de Arón y Mónica, considera que es su responsabilidad lograrlo, aunque esto le represente más esfuerzo ya que, si sus maestros tienen o no la habilidad de enseñar, ella tiene que ser capaz de irse formando dentro de su carrera. Además, ella menciona que la comunicación y la manera en que se informa al alumnado en su caso siempre depende de que sus compañeros le avisen los anuncios de los coordinadores o maestros; aunque lo que se pudo observar es que, durante su presencia en las clases, permanecía alejada de sus compañeros, sin ninguna interacción más que con la maestra del módulo al final de la clase.

Para el caso de Mara, las actitudes de las personas a su alrededor fueron los factores más importantes para que pudiera sentirse cómoda en sus clases, lo que coincide con Gitlow (2001) pues estas pueden ayudar a suprimir las otras barreras contextuales. En su experiencia, las carencias de enseñanza-aprendizaje y de

comunicación-información, sólo se pudieron subsanar cuando habló con sus compañeros y maestros, lo que tuvo como consecuencia que pudieran incluirla totalmente en las actividades de grupo; a diferencia de los primeros semestres donde no sabían cómo podían ayudarla. Al final, en su forma de ver esta acción disminuyó la brecha que la dificultad para escuchar le representaba para tomar clases.

“En un principio pues escuchar de plano, a veces necesitaba estar súper atenta porque no captaba yo el dictado y era de ¿qué, perdón, mande?, y para mí como era eso lo que más se me dificultaba, el tomar apuntes, el poder tomar una clase completa, al mismo tiempo que mis compañeros estaban gritando o hablando para mí era como que más incómodo era como de cálmense por favor”.

“después ya cuando trabajaba con mis compañeros en equipo, pues la mayoría de ellos sabían de mi discapacidad entonces eran muy, pues ahora sí que eran muy amables, me decían, bueno okey nosotros dictamos y tú mejor otra cosa, si entendían, realmente sí entendían, no era como que no me comprendieran o no tuvieran la disponibilidad para ayudarme” (Mara, 24 años, discapacidad auditiva, 4 de noviembre de 2019).

Karol y Arón concuerdan con Mara en que las actitudes pueden influir positiva o negativamente en la forma en que se pueda desempeñar como estudiante universitaria, lo que concuerda con lo que Gitlow (2001) relaciona respecto a que las barreras actitudinales originadas por prejuicios y discriminaciones pueden influir en la supresión de las otras barreras contextuales debido a que se encuentran arraigadas culturalmente.

“Lo que más se me hace difícil es en equipo, o sea no me gusta, prefiero con las personas con las que me llevo bien porque con otros como que no tenemos comunicación y confianza, o no les importa y no hacen el trabajo”. Los maestros en su mayoría explican bien, pero yo siento que a veces si les molesta que tenga que repetir porque les digo que no entiendo, ya luego a

veces me dan una explicación aparte” (Karol, comunicación personal, 22 de noviembre de 2019).

Ella menciona que hubo un momento que estuvo a punto de dejar la carrera debido a varios encuentros desafortunados que tuvo con una maestra, quien la menospreciaba y siempre buscaba la oportunidad para resaltar que por su discapacidad no era capaz de desempeñarse como estudiante; igualmente para Arón las actitudes que ha observado en los maestros y compañeros hacia él no le ayudan a desarrollarse, pues siente que en lugar de que le muestren su apoyo o le faciliten la realización de las tareas, su forma de actuar lo desaniman porque detecta que lo tratan con lástima.

“Si llegué a pensar ya no seguir después del problema que tuve con la maestra, fueron como tres veces que me dijo que no iba a poder ... con la actitud de esa maestra me hizo pensar eso entonces como que casi casi ya iba a dejar la escuela, y dije no para qué si esa maestra me va a molestar, pero después de que mi mamá mis tías me dijeron que no tenía por qué dejarla si tenía talento para hacerlo y podía, y pues ya me decidí y sigo aquí estudiando, lo bueno que ya no me va a dar clase” (Karol, 21 años, discapacidad auditiva, 22 de noviembre de 2019).

Servando al igual que Maty, está convencido que aprender es una responsabilidad compartida y el aspecto más importante de su vida universitaria, por lo que no siente que se le dificulte más que a sus compañeros. Él asegura que no tener la mano derecha no le representa mayor reto para aprender o adecuarse a las actividades; pero que para otros estudiantes con discapacidad motriz sí pueden llegar a afectarles ya que la infraestructura de la universidad no está completamente preparada para recibirlos.

“no, porque como le decía, las actividades son como de puro pensar, o sea nada más de aprendizaje y es retroalimentarnos con el aprendizaje y pues no realizamos actividades físicas como tal, entonces no me considero en

desventaja". (Servando, 21 años, pérdida de una extremidad, 7 de noviembre de 2019).

Finalmente, con las experiencias de los estudiantes, se puede detectar que para ellos su estado físico no les representa la principal dificultad para realizar sus actividades, pues han sabido lidiar con ellas y desarrollar algunas estrategias didácticas y de apoyo por parte de familiares y amigos, a pesar de que no dispongan de herramientas que les ofrezca la universidad, logrando sortear las dificultades que día con día se les presentan.

"pues de mi parte sino entiendo algo lo busco y hago mis notas, grabadoras si he escuchado que hay, pero de otras cosas no, además a mí no me han ofrecido nada, simplemente me esfuerzo más y trato de adaptarme" (Mónica, 24 años, discapacidad auditiva, 15 de octubre de 2019).

"pues mi estrategia ha sido tener más vinculación afectiva de mis compañeros y amigos, y salir temprano de mi casa y otra cuestión que me motiva mucho es mi sobrina que me dice ve a la escuela, como que me motiva mucho" (Arón, 27 años, discapacidad motriz, 20 de octubre de 2019).

"empezando por la comunicación y la confianza con los docentes, simplemente tomo apuntes para poder guiarme, los materiales yo los tengo que buscar, porque en la biblioteca o librería no hay, así que los consigo por mis propios medios... en sí apoyarme de mis compañeros, siempre utilizar un tercero un compañero con el que convivía en este caso, y pues siempre poner atención, mucha atención, y estar muy muy atenta, y como técnica y así, realmente no fue como que implementara yo algo, como que poner un poco más de atención que lo que siempre hacía para otras cosas" (Mara, 24 años, discapacidad auditiva, 4 de noviembre de 2019).

"considero que ha sido la práctica, es que mi papá también es abogado, yo trabajo en su despacho, se complementa una con otra, ha sido como una estrategia que me ha ayudado a mejorar en lo profesional, ha sido de

beneficio” (Servando, 21 años, pérdida de una extremidad, 7 de noviembre de 2019).

“pues con mis compañeros solo trato de juntarme con los que me llevo bien y con los maestros a veces me da miedo acercarme ...tenía mucho miedo y tuve que superarlo, después de que me dieron el apoyo me di cuenta de que algunos son buenos conmigo, si me siento mal se lo comento a mi abuelita y a mi mama quienes me dan consejos para estar mejor” (Karol, 21 años, discapacidad auditiva, 22 de noviembre de 2019).

Ante lo expuesto, es innegable que para ellos es más importante la forma en que les enseñan y aprenden dentro de sus clases, pues lo consideran fundamental para poder llegar a ser profesionales dentro de cada una de sus diferentes líneas.

Además, estos aspectos van de la mano en la mayoría de los casos con la forma en que se les trate como alumnos capaces, lo que Hurst (1998) sugiere al retomar los principios de vida independiente para su aplicación en la experiencia educativa, lo que provoca que al mismo tiempo se les considere como parte del grupo, no menospreciando lo que pueden o no hacer con más o menos facilidad, sino dotándoles con las herramientas necesarias para alcanzar un aprendizaje completo y fomentando actitudes positivas de sus compañeros y de ellos mismos hacia ellos lo cual son parte de los factores que estando presentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad, lo que Mella et al., (2014, p.67) denomina como facilitadores.

4.4 Condicionantes para la accesibilidad, inclusión y permanencia

Mediante el desarrollo de la investigación se ha podido establecer que la experiencia universitaria de los estudiantes con discapacidad se ha visto condicionada por las barreras contextuales anteriormente identificadas, así como por la poca accesibilidad que existe en el espacio institucional de la UATx.

La accesibilidad significa igualdad de oportunidades para todos independientemente de sus capacidades, antecedentes culturales o el lugar donde viven (Argall, 2003, p. 23). Esta también es una de las principales premisas de la inclusión pues tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la

participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad (Barton, 1999, p.146); por lo tanto, la accesibilidad y la inclusión promueven el desarrollo social e individual; donde en el ámbito educativo los jóvenes con discapacidad tienen derecho a la educación, y a que esta sea de calidad lo que les permita convivir, comprender y desarrollarse dentro del mundo complejo (Aguerrondo, 2008).

Tabla 11.

Percepción de los alumnos entrevistados sobre la accesibilidad e inclusión en la UATx

ESTUDIANTE	¿Consideras a la UATx una universidad accesible (en sus instalaciones, formas de acceder a la información, en la forma de enseñanza y de trato) para todos los estudiantes?	¿Calificarías a la universidad como inclusiva en cuanto a su accesibilidad universal (infraestructura, información/comunicación, enseñanza-aprendizaje, actitudes)?
MÓNICA	- Sí, no ha tenido malos tratos.	- Sí y no. - Ha sabido de otros estudiantes con discapacidad que dejan la universidad por falta de apoyo.
ARÓN	- No lo es completamente. - No es adecuada para recibir a todo tipo de personas. - Desconoce si existen apoyos destinados para recibir alumnos con discapacidad. - Hay dificultad de movilidad para los que tienen discapacidad motriz. - En la enseñanza y el trato hacia él no hay diferencia.	- Esta entre sí y no. - La universidad dice que cualquier tipo de persona puede acceder a ella, y puede llegar a hacerlo, pero no va a tener las mismas facultades para estar ahí.
MATY	- Un poco en cada una: no hay accesibilidad en las instalaciones, pero sí en la comunicación. - En la enseñanza y el trato más o menos.	- Considera que no lo es al 100 %, pero si en un 60%.

MARA	- No tuvo ningún problema, pero cree que para otros jóvenes con dificultades motrices sí. - No hay accesibilidad a la información. - El trato del personal es negativo porque no están preparados para atender a personas con discapacidad auditiva.	- Definitivamente no es inclusiva en su infraestructura. - El personal necesita conocer la situación del alumnado para poder atenderlo - Los profesores entienden cuando se platica con ellos. - Tienen más presente la asistencia para evitar discriminación de estudiantes con otras religiones u orientaciones sexuales.
SERVANDO	- En la infraestructura si, para mantener informados a los estudiantes considera que hay cosas que se podrían mejorar, - Falta mejorar el trato y las actitudes, pero se nota que hay la disposición para hacerlo.	- Cree que en todo es completamente inclusiva.
KAROL	- Sí lo es en la infraestructura, poco en la información solo cuando son notificados. - Los maestros son flexibles para atender después de las clases; lo mismo sucede con algunos compañeros, pero siempre recurre a su amiga porque le tiene más confianza.	- Considera que si, y lo ve reflejado en la forma en que la tratan y enseñan.

Fuente: elaboración propia.

Al preguntar a los participantes si consideraban a la UATx como una institución accesible, tanto en sus instalaciones, como en las formas de acceder a la información, en la forma de enseñanza y de trato no sólo para ellos sino para cualquier estudiante, las respuestas de todos coinciden en dos puntos principales; el primero, en que en cualquiera de los cuatro aspectos no es completamente

accesible tanto para ellos como para otros alumnos con discapacidad, esto a pesar de que durante su estadía se han hecho otras remodelaciones en la institución, no obstante ninguna ha sido específicamente para mejorar la accesibilidad universal en los espacios; y el segundo, es que la universidad posee la oportunidad para generar recursos que pudieran facilitar la inclusión y por ende un aumento en el ingreso, permanencia y conclusión de más estudiantes con discapacidad, pero ello ya depende de la administración.

“no se ha modificado nada, por lo menos desde que yo estoy aquí, ni en las instalaciones, ni en la forma de enseñar, para la comunicación pues es más por medio de mis compañeros” (Maty, 19 años, discapacidad visual, 30 de octubre de 2019).

En la situación de Mónica ella no identifica que asocia la accesibilidad con la forma en que ha sido tratada, aunque este aspecto se inclina más a las cuestiones actitudinales de inclusión. Esto muestra que inclusive entre los estudiantes existe confusión en cuanto a lo que compete a la accesibilidad e inclusión y cómo ambas trabajan en conjunto; para ellos las actitudes, los tratos y actitudes hacia ellos, las formas de enseñanza y los apoyos que pudiera haber hacia ellos por parte de la institución los consideran como aspectos de accesibilidad cuando son propios de la inclusión (Cruz, 2010) (Borland y James; Collet-Klingenberg; Poussu-Olli; Stodden y Conway como se cita en Salinas, et, al., 2013, p.81-82) (Alcaín y Medina, 2017).

“el trato es de cierta forma negativo, pues como le decían (los administrativos), a mí me decían “¿por qué me gritas?”, es que no te estoy gritando discúlpame, realmente no a veces no están preparados para tratar con este tipo de personas, no lo están”. “realmente para mi discapacidad no tuve ningún problema, pero creo que para otros jóvenes sí; por ejemplo, en criminología no hay rampas para subir a los salones de arriba, entonces realmente yo creo que la infraestructura no está bien, pues yo creo que nunca va a faltar alguien que no pueda hacerlo con las extremidades y no considero que esté adecuada para una persona con alguna lesión o alguna discapacidad o algo por el estilo” (Mara, 24 años, discapacidad auditiva, 4 de noviembre de 2019).

En cuanto las respuestas donde coinciden lo hacen en tres puntos:

1. Que la universidad no está preparada para recibir a todo tipo de alumnos.
2. Hay mayor dificultad para las personas que tienen discapacidad motriz.
3. El acceso a la información es limitado y los medios de transmisión son deficientes y obsoletos.

“como tal si quieres información tienes que ir de un lugar a otro y es cansado para personas que tienen discapacidad como la mía, en cuestión de la enseñanza hasta ahorita no hay ningún trato diferente, o que me traten como algo ajeno a, y de las actitudes pues regular” (Arón, 27 años, discapacidad motriz, 20 de octubre de 2019).

“yo lo considero que no es muy accesible (información), como le decía, los jóvenes casi siempre están en las redes sociales entonces hoy en día, lo de hoy es Facebook y todas las redes sociales, entonces yo creo que a la universidad le falta eso, como que estar en las redes sociales al cien y pues de esa manera atraer la atención de sus alumnos de su comunidad y mantenerla informada, entonces yo creo que deberían enfocarse en eso en lugar de una página sino más en redes sociales pues por la comunidad con la que están trabajando que son jóvenes prácticamente y son cuatro años, prácticamente se utilizan los medios de comunicación pues para todo” (Mara, 24 años, discapacidad auditiva, 4 de noviembre de 2019).

Por un lado, al hablar sobre la inclusión en la institución y en sus respectivas facultades, únicamente Servando y Karol están seguros que la universidad cumple con serlo; sin embargo, al insistir en que ahondaran en el tema se limitaron a comentar que ellos no lo han sentido, ya que su discapacidad al ser auditiva/del lenguaje y la ausencia de una extremidad no les ha representado problema porque tanto sus maestros como compañeros los han tratado igual que a todos y no ven diferencia en cómo les enseñan.

Por otro lado, tanto Mónica como Arón, Maty y Mara coinciden en que la UATx no es del todo inclusiva, pues en su experiencia a pesar de que existan indicios de inclusión en cuanto a la habilitación de algunas rampas y señalamientos o a la existencia de flexibilidad por parte de los maestros para ayudarlos, siempre y cuando el estudiante sea el que se lo solicite directamente; a pesar de ello, en la cuestión curricular o de técnicas de enseñanza no han existido mejoras que les beneficie y facilite el aprendizaje, ya que los cambios que hay son respecto a la actualización de los planes de estudio dependiendo la licenciatura, lo que confirma lo que Alcaín y Medina (2017, p. 10-17) identifican como la carencia de a) la irregularidad en el tránsito educativo a los estudios universitarios, b) la adecuación de la formación del profesorado y c) el desarrollo e implementación curricular: el diseño para todas las persona, como barreras de ejecución en el ámbito universitario.

“no de hecho le decía, las instalaciones o sea sí se modificaron, pero no para una persona como con discapacidad, hubo modificaciones, pero dentro de esas modificaciones hubiera estado padre que hubieran puesto rampas o algo así, pero no, sí se modificó pero no con esa especificación, y este en cuestión de material didáctico o cosas así no hubo nada, y en cuestión del personal, yo siento que no tenían el problema, como tal no tenían alguna persona con discapacidad en su momento, entonces por ejemplo yo, les costaba un poco o sea a lo mejor como que entenderme o de cierta forma aceptar, pero si hubo un cambio cuando uno lo expresó, pero más allá de que uno no lo expresara pues no, como le comentaba, no hay rampas para subir a los salones de arriba no hay nada o sea son escaleras” (Mara, 24 años, discapacidad auditiva, 4 de noviembre de 2019).

“sí, pues respecto a la infraestructura si han modificado algunas instalaciones, en cuestión de lo académico en el plan de estudios, por ejemplo, nosotros somos la penúltima generación que lleva el plan de estudios 2012 y las nuevas generaciones se podría decir los dos semestres que vienen atrás de nosotros ya traen uno nuevo que es el 2018, donde se

les agrega un semestre” (Servando, 21 años, pérdida de una extremidad, 7 de noviembre de 2019).

“creo que sí, pero algunas no están muy bien, creo que sigue igual que cuando entré; en las clases cuando entre el maestro caminaba por todo el salón y yo no podía leerle los labios entonces no entendía muy bien y cuando tuve que entregar un trabajo no lo hice bien entonces se dio cuenta y me dijo que les tenía que avisar a los maestros que tenía que estar enfrente para que leyera los labios y que además no se movieran mucho para que entendiera mejor. El trato con mis compañeros, al inicio era normal con todos, pero después cuando les comenté como que se alejaron un poquito, a veces me hablan otras no” (Karol, 21 años, discapacidad auditiva, 22 de noviembre de 2019).

Con lo anterior y mediante la observación realizada en la institución y lo expresado por los estudiantes entrevistados, es posible enunciar que dentro de la UATx existen condicionantes de permanencia dentro de las siete dimensiones del ámbito universitario (Tabla 12).

Tabla 12.

Situación de la UATx con respecto a las dimensiones de la accesibilidad en la universidad de acuerdo con Stupp (2002).

DIMENSIÓN	SITUACION ENCONTRADA EN LA UATx
Conceptual	Aún se utilizan conceptualizaciones obsoletas sobre la discapacidad y sus tipos para uso oficial.
Social	Las actitudes de algunos alumnos y maestros se encuentran en el límite de la lástima, exclusión y en los casos más graves discriminación.
Jurídica	Debido a que los marcos legales nacionales y estatales sobre la accesibilidad e inclusión en las instituciones de educación superior no están especificadas, no existe un modelo que se aplique en esta universidad.
Política y normativa	A pesar de que había creado la unidad de asesoramiento para estudiantes con discapacidad, no hay una aplicación completa de las normativas técnicas y políticas de atención hacia ellos, al

	grado de que el área encargada está en proceso de ser deshabilitada.
Administrativa	No se pudieron identificar proyectos específicos con presupuesto permanente y asignación de recursos para la atención a la discapacidad incluyendo apoyos económicos. Únicamente se encuentran las ayudas técnicas por parte de la Fundación UATx.
Curricular	No existe ningún ajuste en los contenidos curriculares que tengan que ver directamente con la atención a los alumnos con discapacidad. Hay asesorías externas si es el estudiante quien lo solicita, y depende de la voluntad del profesor.
Tecnológica humanista	No se tuvo conocimiento de proyectos que los mismos estudiantes o investigadores de la universidad se encuentre realizando para mejorar el desarrollo de la accesibilidad e inclusión de estudiantes con discapacidad.

Fuente: Elaboración propia.

Además, otros factores que influyen en la participación y desarrollo del estudiante con discapacidad en cuanto a su inclusión son: la imagen que el profesorado tiene del alumnado con discapacidad, la accesibilidad en el proceso educativo, y los elementos que inciden en el desarrollo de la enseñanza (De la Red, et al.,2002).

Por ejemplo, en cuanto a la imagen que el profesorado tiene del alumno, el caso de Arón muestra el condicionamiento negativo que ha tenido a raíz de la negligencia que originó su discapacidad, lo que le impide un pleno proceso de socialización, lo que le afecta directamente en la capacidad de superación y de rendimiento escolar.

“como tal a partir de mi accidente pues mi cabeza da vueltas y vueltas en que todos me señalan, aunque no me miren”.

“tengo muy pocos amigos solo son uno o dos, y amigas igual, porque siento que cuando me ven las personas y me ven con morbo, en lugar de decir pues queremos ayudar o pues es una persona más, pues no, así de que pobrecito me da lástima o eso como que no, por eso prefiero tener un círculo pequeño de amistades” (Aron, 27 años, discapacidad motriz, 20 de octubre de 2019).

Del modo contrario en la experiencia de Karol, Mara y Mónica se muestra cómo la falta de accesibilidad en el espacio educativo por poco hace que dejaran sus estudios, sin embargo, es gracias al apoyo de familiares algunos maestros y amigos cercanos que han hecho de esas situaciones negativas algo que las impulse, favoreciendo su autoestima lo que las ha llevado a aumentar su participación en clases y continuar con su preparación profesional.

“sí llegué a pensar ya no seguir después del problema que tuve con la maestra, fueron como tres veces que me dijo que no iba a poder y en la actividad integradora estaba súper nerviosa porque dije no me van a entender, entonces después de que pasó la actividad esa maestra me dijo “pues la verdad no entendí nada”, y yo así como de, pero si hasta el coordinador me felicitó ese día, porque estaba nerviosa pero ya después se me quitaron los nervios, y creo que lo hice bien y los demás también dijeron que lo hice bien; pero con la actitud de esa maestra me hizo pensar eso entonces como que casi casi ya iba a dejar la escuela, y dije no para qué si esa maestra me va a molestar, pero después de que mi mamá mis tías me dijeron que no tenía por qué dejarla si tenía talento para hacerlo y podía y pues ya me decidí y sigo aquí estudiando” (Karol, 21 años, discapacidad auditiva, 22 de noviembre de 2019).

En cuanto a otros aspectos que influyen en el desarrollo de la enseñanza, la comunicación entre profesores y alumnos es una de las características que fue más mencionada, pues no hay un constante intercambio de información entre ellos, lo que dificulta el fortalecimiento de la confianza entre pares y los maestros, que da como resultado que no se puedan desarrollar completamente dentro del salón de clases, que no participen en eventos académicos y que no se involucren en algunas otras actividades extracurriculares.

“pues comunicación siento que casi no hay, por parte de la directora como que tampoco, ella debería estar al tanto de cuáles son las necesidades de todos no solo de los que tengan discapacidad” (Mónica, 24 años, discapacidad auditiva, 15 de octubre de 2019).

“yo creo que la comunicación entre facultad y alumnos y entre directivos y alumnos, más que nada yo creo que debería de haber constante comunicación para que nosotros nos enteráramos de pues de todos los proyectos y lo que había, pues yo creo que como tal comunicación o más propaganda” (Mara, 24 años, discapacidad auditiva, 4 de noviembre de 2019).

Al tratar de utilizar el modelo de Tinto (1975) para analizar el fenómeno del abandono de los estudiantes con discapacidad se encontró lo siguiente. (Tabla 13):

Tabla 13.

Variables del modelo de abandono identificadas en las experiencias de los participantes del estudio

Características de fondo				Integración en el medio académico		Integración social			Decisión de abandonar
Antecedentes familiares	Atributos personales	Escolarización Previa	Expectativas y compromisos educativos iniciales	Rendimiento académico	Desarrollo intelectual	Asociaciones informales	Actividades semi-formales	Compromisos reevaluados	
-Todos los estudiantes cuentan con el apoyo de sus padres y hermanos. -5/5 tienen	-La mayoría son mujeres -Son hijos medianos o menores. -Aplicados en los	-Cuentan con los niveles obligatorios y sólo algunos mencionan haber tomado antes cursos	-Todos deseaban tener una preparación profesional para mejorar su calidad de vida. -Las estudiantes	-Los estudiantes que tuvieron discapacidad desde pequeños han procurado obtener buenas notas en los	-La mayoría opina que en el transcurso de los semestres elevaron	-Todos afirman que prefieren tener pocas amistades. -A la mayoría no le gusta trabajar en equipo con sus compañeros. -4/6 consideran que no	-Solamente Servando realiza deporte a parte de sus actividades académicas, sin embargo, prefiere hacerlo fuera de la	-Concluir su carrera. -Titularse -Poder ejercer pronto -No dejar que las malas	-Sara Servando y Mara nunca pusieron en duda su deseo de concluir su carrera. La mayor influencia ha sido qu

Fuente: Elaboración propia a partir del Modelo de abandono de Tinto (1975).

En el caso de las experiencias de los participantes de este estudio se puede identificar de manera general que su permanencia ha sido influenciada principalmente por obstáculos en el rendimiento académico y las escasas asociaciones informales; por lo tanto, como lo plantea Pérez-Castro (2019), los principales obstáculos que enfrentan los estudiantes con discapacidad para su permanencia en una carrera universitaria se les presentan en principalmente en el medio académico, sobre todo porque las actividades de las materias están

pensadas para el alumno homogéneo, por lo que no hay material adaptado para las necesidades individuales en cuanto a las formas de enseñanza-aprendizaje, comunicación, trabajo y convivencia con los compañeros, así como la infraestructura; lo que los lleva a excluir de los espacios de desarrollo académico y de recreación.

4.5 La accesibilidad de los espacios de la UATx

Este apartado ofrece un panorama general de la accesibilidad física y de algunos aspectos técnicos de la universidad que fueron observados durante la investigación. El recorrido se realizó durante diferentes días y horarios en los principales espacios comunes de la universidad que son utilizados por los universitarios como son: el complejo cultural universitario (CCU), el comedor, el teatro, rectoría, biblioteca y librería; de igual manera se visitaron las facultades de Ciencias para el Desarrollo Humano, Derecho, Ciencias Políticas y Criminología; y Trabajo Social, Sociología y Psicología de donde son procedentes los estudiantes entrevistados. Cabe señalar que este análisis parte de la descripción desde la perspectiva de la investigadora a partir de la Checklist (Anexo 1) creada mediante los lineamientos de la Guía para la atención de estudiantes con discapacidad¹³.

Por último, es necesario mencionar que la ciudad deportiva, el gimnasio y las zonas de canchas, así como algunos otros auditorios de las facultades mencionadas fueron excluidas a razón de que ninguno de los alumnos entrevistados realiza actividades extracurriculares deportivas o culturales.

Cuadro 5.

Criterios de observación sobre la accesibilidad e infraestructura universitaria.

LÍNEA DE ACCESIBILIDAD	CUMPLE	NO CUMPLE
GENERAL: Rampas, sanitarios, puertas, pasillos, suelos, señalamientos, espacios adaptados.		
DISCAPACIDAD AUDITIVA: Emisores de frecuencia modulada, puestos reservados en primeras filas, interprete de lenguaje de señas mexicanas (LSM).		
DISCAPACIDAD VISUAL: Acceso a tecnología, grabadoras, parlantes, pisos podo táctiles, señalamiento braille, etc.		

¹³ De Guzmán J. y Sánchez, P. (2016).

Fuente: Elaboración propia.

Complejo Cultural Universitario

Este recinto se encuentra ubicado en las inmediaciones de la carretera federal Puebla Tlaxcala, por lo que su localización es sencilla debido a que está a la entrada de la capital del estado. Cuenta con amplios accesos desde las entradas de la calle hasta el interior del edificio, sin embargo, no hay la señalización universal en la rampa principal, y en su estacionamiento solo hay pocos espacios reservados, además de que su salida es por medio de escaleras y en caso de que la persona no pueda usarlas tiene que salir por la misma rampa donde entran los autos la que además no tiene la inclinación ideal del 8% para el acceso de una silla de ruedas, situación que es peligrosa ya que no cuenta con ninguna protección para el usuario.

Las puertas son amplias de vidrio y pesadas con manijas grandes que son incómodas, además de que solo una parte de la puerta se puede abrir convirtiéndola en angosta. Al interior en el lobby, los pisos son de azulejo resbaloso, no hay pisos podo táctiles ni señalamientos en braille.



Imagen 1. Vista panorámica e interior CCU. Fuente: Centro cultural universitario UAT (2020).

Recuperado de

https://www.facebook.com/pg/CCUATxOficial/photos/?tab=album&album_id=524407994288180

Aunque los sanitarios son amplios no hay adaptaciones como asideros a ambos lados y los extintores están a una distancia donde cualquiera con discapacidad motriz o visual puede chocar. En el auditorio la mayoría de los ingresos son por medio de escaleras y no hay lugares reservados exclusivamente, aunque si hay espacios que se pueden utilizar para esa ubicación.

Como resultado, aunque llega a cumplir con cuestiones básicas de accesibilidad lo hace a medias ya que no se asegura por ejemplo en los eventos un traductor de LSM, o la existencia de elevadores y señalizaciones en braille.

Comedor Universitario

El comedor se encuentra ubicado en el centro de la capital, la llegada es fácil ya que frente está la parada de distintos transportes que llegan a la capital, por lo que es conveniente para los universitarios que van desde diferentes puntos del estado. La entrada tiene un pequeño estacionamiento exterior, sin embargo, no hay ningún lugar reservado para estudiantes con discapacidad. Para el acceso al interior solamente hay escaleras sin ninguna rampa o pasamanos, las puertas son de cristal y aunque son amplias solo se abre una parte lo que hace incómodo su acceso. En la recepción las mesas para recoger las fichas de entrada son demasiado altas. El piso, aunque es antiderrapante para el transeúnte habitual, en el caso de silla de ruedas y muletas es peligroso el desplazamiento.



Imagen 2. Exterior e interior del comedor universitario. Fuente: Google street view/ El Sol de Tlaxcala (2019). Recuperado de [https://www.elsoldetlaxcala.com.mx/incoming/3rpoo1-comedor-2.jpg/ALTERNATES/LANDSCAPE_1140/COMEDOR-\(2\).jpg](https://www.elsoldetlaxcala.com.mx/incoming/3rpoo1-comedor-2.jpg/ALTERNATES/LANDSCAPE_1140/COMEDOR-(2).jpg)

Las mesas y sillas tienen las medidas adecuadas para la estancia; sin embargo, para poder recoger la comida el espacio es incómodo, aunque cumplen con los requerimientos como comedor, no están adaptados para recibir a estudiantes con discapacidad motriz y visual, lo que ocasiona que regularmente si es que van un amigo sea quien les ayude a transportar su comida.

Los baños son amplios, y cabe destacar que por lo regular siempre se encuentran bastante limpios, pero no hay uno adaptado con asideros, grifos y puertas

accesibles. Por lo anterior, aunque tiene el potencial para ser un espacio accesible, aún no cuenta con adaptaciones a pesar de ser un edificio de construcción reciente.

Teatro Universitario

Este recinto se encuentra en la misma zona que el CCU. Su uso normalmente es para eventos más pequeños como seminarios, congresos, conferencias, graduaciones y la aplicación de exámenes como CENEVAL y EXANII. El acceso es bastante angosto tanto para entrar al lobby como para ingresar al recinto y a los servicios sanitarios, los cuales tienen además desniveles, piso resbaloso, pasillos angostos y escalones o escaleras que impiden la libre movilidad. Al interior el piso está cubierto por alfombras y para poder llegar a los lugares la única forma es por medio de escaleras que están bastante empinadas.

Finalmente resaltar que no existen espacios reservados para personas con discapacidad y mucho menos señalamiento en braille, además de que a menos de que se trate de un evento coordinado por la facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano no se cuenta con interprete de LSM. Es por todo lo anterior que este recinto es prácticamente inaccesible situación que es necesario cambiar ya que como ya se había mencionado se utiliza para hacer los eventos oficiales como graduaciones.



Imagen 3. Entrada Teatro Universitario. Salgado, E. (2019).

Imagen 4. Interior Teatro Universitario. Fuente: UAT (2020). Recuperado de <https://uatx.mx/instalaciones/teatro#gallery-1>

Zona de Rectoría

La entrada principal es bastante amplia; sin embargo, debido a la naturaleza del camino, la inclinación y la situación de las calles y banquetas ponen en peligro al transeúnte, quien en su mayoría llega por medio de transporte público, y están casi obligados a caminar por la orilla de la carretera, y ya que hay mucho movimiento de diferentes tipos de transporte público y particular, las personas corren el riesgo de sufrir algún percance.

Ya en el ingreso principal, la inclinación es considerable además de que el espacio para la entrada de autos es mucho más amplia que las banquetas para el uso de las personas. Desde este momento se observa que el camino es constantemente accidentado y no cuenta con pisos podotáctiles ni alguna señalización en braille, por lo que el ingreso es difícil y en cierto grado peligroso.

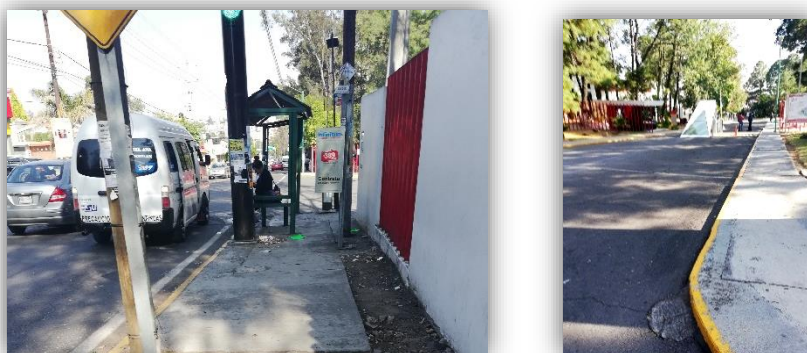


Imagen 5. Accesos principales de la Zona de Rectoría. Fuente: Salgado, E. (2019).

Para el punto de ingreso a las oficinas el camino es bastante empinado y aunque hay una parte del camino que es rampa, la inclinación complica la seguridad y rapidez en el acceso. También se encuentra en esta zona la infoteca, la cual comparte un lugar reservado para personas con discapacidad; a diferencia de las oficinas administrativas esta sí cuenta con una rampa con pasamanos de seguridad y el señalamiento adecuado para su acceso, pero el escalón para pasar del camino principal a la rampa no se distingue y del otro lado del acceso hay estructuras metálicas que estorban.



Imagen 6. Reservados y accesos a los edificios de Rectoría e Infoteca. Fuente: Salgado, E. (2019).

En los edificios posteriores también hay señalamientos para el acceso a personas con discapacidad sin embargo están descuidados pues para subir a la banqueta por ejemplo hay un desnivel que no debería estar ahí ya que dificulta y desvirtúa el objetivo del acceso (Imagen 7).



Imagen 7. Accesos posteriores. Fuente: Salgado, E. (2019).

Durante todo el trayecto en esta zona no se encontró piso podo tàctil ni señalamientos en braille, además en la infoteca no sabian si habia material de este tipo para ofrecer; las tablas de anuncios eran habituales y no habia informacion adaptada o de interés para los alumnos con discapacidad.

Biblioteca y Librería Universitaria

Con respecto a la primera, durante la visita no se me permitieron tomar fotografías ya que los anaqueles donde se colocan los libros estaban totalmente vacíos. Los pasillos a pesar de ser amplios el suelo es resbaladizo y los anaqueles, aunque están bien repartidos el acceso a los ejemplares de las partes más altas es difícil, por lo que es necesario pedir ayuda a los encargados.

Para el material específico por ejemplo de textos en braille, según la información obtenida no hay disponible, y solo en el caso de algunos libros que han sido traducidos como parte de un trabajo de titulación por parte de la facultad de Desarrollo Humano, sin embargo, al tratar de obtenerlos, nadie sabía dónde se encontraban por lo que terminaron por decir que era más seguro que en la misma facultad se podrían conseguir. Además, materiales en audio eran desconocidos para los encargados de ese momento quienes cabe resaltar en su mayoría eran jóvenes de bachillerato haciendo su servicio social.



Imagen 8. Entrada e interior de la Librería Universitaria. Fuente: UATx (2020). Librería. Recuperado de <https://uatx.mx/instalaciones/LaLib#gallery-1> y de Salgado, E. (2019).

En el caso de la librería, se encuentra al lado del CCU, por lo que el acceso es la misma rampa principal. La entrada principal es angosta, no tiene señalamiento en braille y el piso es bastante resbaloso. El espacio interior es bastante amplio y los libros están al alcance adecuado de cualquier persona. En cuestión de la mesa principal donde se encuentra la encargada, aunque es amplia, es más alta de lo habitual por lo que acercarse es difícil. A simple vista no se encontró ningún material adaptado, pero al preguntar por ellos es necesaria hacer una solicitud específica

para que la librería pueda conseguirlo, eso sí es de resaltar la amable disposición e interés por hacerlo.

Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano

Esta facultad se encuentra a un lado del CCU y de la Ciudad Deportiva; dentro de ella se imparten las licenciaturas de Ciencias de la Familia, Educación Especial y Pedagogía Gerontológica. Tiene dos rutas de acceso, la principal que es del lado de la carretera Tlaxcala-Puebla, y la otra por medio de la parte de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología a la cual también se puede llegar cruzando la Zona de Rectoría.



Imagen 9. Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Fuente: Salgado, E. (2019).

Las entradas son bastante amplias y siempre están vigiladas; los pisos son de alto tránsito ya que también se puede acceder con auto, además tienen bajo riesgo de caída para los estudiantes debido al material utilizado y su inclinación; no obstante, las banquetas para los peatones son angostas y accidentadas, no tienen acceso para silla de ruedas y mucho menos pisos pódicos o barandales de apoyo.

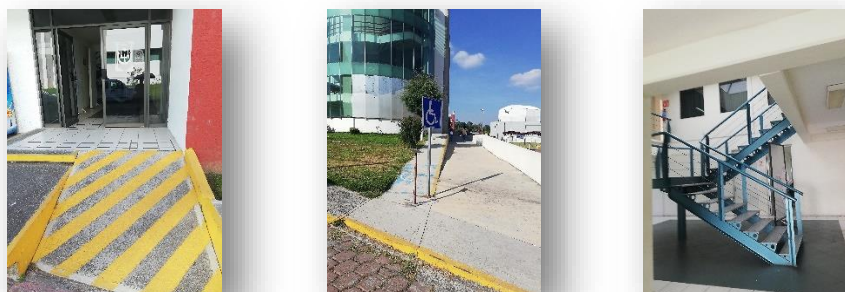


Imagen 10. Distintos accesos dentro de la facultad. Fuente: Salgado, E. (2019).

En el ingreso al edificio principal hay una rampa bastante amplia y otras dos en las demás entradas que cuentan con la inclinación del 8% lo que las hace adecuadas. Aunque las puertas son amplias por lo regular solo está abierta una parte, pero siempre se puede abrir lo que falte por lo que no genera ningún problema. Por desgracia para poder llegar a las oficinas, salones de cómputo y algunos otros servicios el medio es una escalera de metal que, aunque tiene antiderrapante y barandales no es del todo segura y prácticamente inutilizable para alguien con silla de ruedas. En ningún espacio se encontró algún servicio de elevador o de señalamiento en braille que identificara que parte de edificio era, el único que se pudo detectar fue una pequeña placa en el exterior que casi pasa desapercibido debido a su tamaño y ubicación.

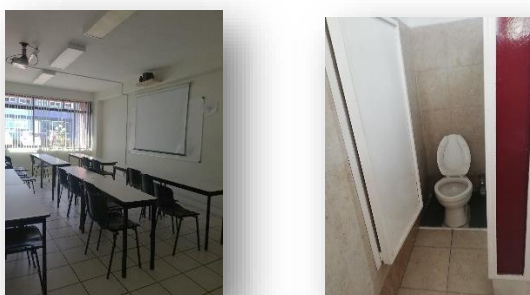


Imagen 11. Salones y servicios de sanitarios. Fuente: Salgado, E. (2019).

Los salones son bastante amplios y existe buen espacio entre los lugares, la medida estándar de las mesas de trabajo permite su facilidad de uso y en los pasillos no hay objetos que estorben el tránsito; hay disposición de lugares asignados al frente del salón para quien lo necesite, pero no cuenta con emisores de frecuencia modulada, además de que durante las visitas nunca se notó la presencia de algún interprete de LSM para las clases. En el caso de los salones de cómputo cabe decir que se encuentran en el segundo piso a un costado de las escaleras. Su puerta es angosta y su interior de difícil acceso debido al mobiliario y a su tamaño total; al usar las computadoras no se pudo detectar ningún software SUPERNOVA, ZOOM TEXT, O JAWS ni de mouse pulsadores o grabadoras.

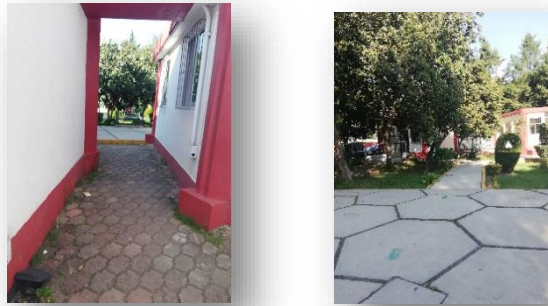


Imagen 12. Pasillos. Fuente: Salgado, E. (2019).

Los servicios sanitarios en la parte de abajo son fáciles de ubicar, pero no hay ninguno adaptado con asideros a los lados ni más amplio que los demás, únicamente los lavamanos son más bajos lo que permite un mejor alcance. La zona cuenta con un quiosco que ofrece a los estudiantes y personal distintos alimentos, también hay lugares para comer que son bastante cómodos. En resumen, esta facultad está bien conectada entre edificios, hay bastantes rampas y no es necesario recorrer largas distancias para poder trasladarse de un servicio a otro. Sin embargo, hace falta mantenimiento de las rampas, los pasillos accidentados y angostos, los servicios sanitarios y la señalización.

Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología

Debido a que se estaban llevando a cabo construcciones dentro de esa facultad fue difícil acceder a todos los espacios, por lo que sólo se pudo observar algunos, salones, baños, cafetería y los jardines y estacionamiento.



Imagen 13. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología. Fuente: UATx (2019).

Recuperado de <https://fdcpyc.uatx.mx/facultad/instalaciones.php>

Debido a que cuenta con varias formas de acceso es fácil llegar bien desde la Zona de Rectoría, la Facultad para el Desarrollo Humano, e incluso por el lado de la alberca, aunque la mejor opción es esta última. Los caminos entre zonas de esta la misma son agradables ya que cuenta con bastantes rampas para el primer piso, los baños y cafetería. Las áreas comunes como un quiosco que funciona como desayunador y los jardines están bastante cuidados y se pueden ocupar sin problemas.

Por otro lado, para poder ingresar a los salones de los siguientes pisos la única forma son escaleras, que, aunque cuentan con piso antiderrapante y barandales siguen siendo inaccesibles para alguien con discapacidad motriz, además de que tampoco hay la opción de elevador, pisos podo táctiles lugares de estacionamiento reservados o señalización en braille en todo el lugar, aunque se trata de compensar asignando a los estudiantes con discapacidad en los salones de la planta baja.



Imagen 14. Zonas accesibles de la facultad. Fuente: Salgado, E. (2019).

Sin embargo, estos salones no cuentan con las dimensiones adecuadas para recibir a dichos estudiantes ya que en su interior hay escaleras bastante inclinadas además que los mobiliarios al ser butacas están muy pegados entre ellas lo que dificulta una libre movilidad para todos. Aunado a ello a pesar de que los salones son amplios tienen mucho eco y aunque se han asignado lugares al frente para los alumnos que los necesiten ellos prefieren quedarse en la parte de atrás junto a la puerta ya que al haber escaleras prefieren evitar accidentes. Los baños a pesar de ser amplios no cuentan con ninguno específicamente adaptado, situación que se repite en los

demás servicios. Lo accesible de esta facultad básicamente son las rampas de acceso del primer nivel que cuentan con la inclinación y pasamanos, y algunas placas en braille que indican el camino hacia la zona de la facultad.

Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología

Finalmente, en esta Facultad se observó que de las tres es la menos accesible, ya que sus entradas son angostas, casi siempre con escalones y el camino bastante accidentado.

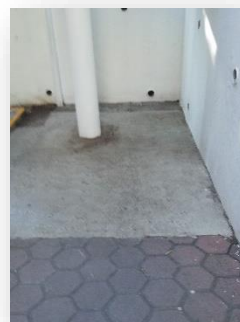


Imagen 15. Distintos espacios de la facultad. Fuente: Salgado, E. (2019).

En su mayoría los pasillos tienen desniveles y estructuras que estorban para transitar, además de que los distintos caminos son confusos si es que no se estudia o trabaja en esa zona. Aunque hay jardines y distintos servicios no hay señalización adaptada. Los salones son angostos con puertas pequeñas y en el caso de los niveles más altos solo es posible llegar por medio de escaleras, situación que se repite si se intenta ir a las oficinas o centro de copiado. Los baños se encuentran igual que en las otras facultades visitadas y no hay lugares reservados en la zona de estacionamiento que al parecer solo es para los maestros o administrativos.



Imagen 16. Accesos. Fuente: Salgado, E. (2019).

Con respecto a las aulas con material adaptado no se pudo acceder a ellas debido a que los estudiantes se encontraban en exámenes y la mayoría estaban ocupados; por lo cual en ningún momento se tuvo constancia de que se contara con alguna adaptación en cuestión de material o lugares asignados para los alumnos que lo necesitaran.

REFLEXIONES FINALES

Durante el proceso de esta investigación se pudo confirmar que la diversidad es una característica que cada vez está más presente en la educación superior, y por ello hay una exigencia para que esta esté preparada para recibir a todo tipo de estudiantes, situación que solo podrá lograrse mediante la implementación de la educación inclusiva y la accesibilidad.

En esta última parte se reflexiona sobre los resultados que fueron encontrados durante el proceso y que dan respuesta de manera directa a las preguntas de la investigación; además, se sintetizan en algunas conclusiones los aspectos más importantes del estudio y se presentan las contribuciones que el trabajo aporta a los estudios regionales sobre discapacidad. Finalmente, también se exponen algunos otros hallazgos encontrados que podrían ser objeto de futuras investigaciones.

a) Barreras contextuales a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad en la UATx

Los objetivos perseguidos en el estudio se guiaron por el propósito de conocer la situación de los estudiantes con discapacidad, en cuanto a la identificación de las barreras contextuales que enfrentan durante su preparación profesional dentro de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y de cómo en conjunto con la accesibilidad han sido condicionantes para su inclusión y permanencia dentro de sus estudios profesionales.

Para ello, se identificaron mediante la observación de los espacios de la universidad y de entrevistas sobre las experiencias universitarias de los participantes del estudio. Las barreras contextuales (Mella, et al., 2014) fueron clasificándose en cuatro categorías: físicas, de comunicación-información de enseñanza-aprendizaje y actitudinales. Respecto a las primeras, se detectó que estas siempre fueron mencionadas en primer lugar y como unas de las más fáciles de detectar, no obstante, por todos los participantes no fueron consideradas como las que más podrían tener mayor influencia sobre su desempeño académico al grado de condicionarlos; por ejemplo, a pesar de que dos de los estudiantes tenían

discapacidad motriz y visual, al igual que los demás no les representaban el principal obstáculo para su desempeño como estudiantes.

Barreras físicas

En la observación de los espacios físicos se pudo comprobar que a pesar de que la institución ha sido considerada dentro de las pocas universidades del país que cuentan con políticas de inclusivas, la realidad es que no se ven totalmente reflejadas tanto en las instalaciones, como en el currículo y en las demás adecuaciones de comunicación y de material de apoyo.

Durante el recorrido directo que se realizó utilizando la checklist construida a partir de las recomendaciones elaboradas en la *Guía para la atención de estudiantes con discapacidad*, las instalaciones muestran un déficit en accesibilidad universal, es decir, la infraestructura de los edificios, jardines, auditorios y otros no cumplen con los principios de la accesibilidad universal en sus formas de diseño para todos y ajustes razonables (Boudeguer y Squella, 2010).

De manera general, existen rampas de acceso a lo largo de la zona de rectoría, el teatro, edificios administrativos, la biblioteca y librería; y las facultades de Ciencias para el Desarrollo Humano, Derecho, Ciencias Políticas y Criminología; y Trabajo Social, Sociología y Psicología; empero no son suficientes para abarcar todos los espacios de tránsito, no cuentan con la inclinación ideal para el uso de silla de ruedas, además de que algunas ni siquiera están correctamente señalizadas; lo más grave es que tienen baches, topes de banqueta o estructuras metálicas que las vuelve inseguras; además de que su uso representa más esfuerzo de lo que debería, contrario a su propósito de ser.

Barreras de comunicación-información

Al respecto de las barreras de comunicación-información, en un principio en el trabajo se habían planteado como aspectos de señalética y de información institucional, y a pesar de que fueron mencionados aspectos de falta de medios de difusión sobre asuntos oficiales, y que al ingresar es un poco confuso poder ubicar cada servicio, los participantes recalcaron la urgencia de mejorar los canales de difusión principalmente poniendo atención a la actualización de canales en línea, ya

que asesoraron que estarían mejor informados de los eventos de la universidad y estarían más alentados a participar en las actividades si estas fueran divulgadas en redes sociales como facebook. Llama la atención que ellos también distinguieron estas barreras dentro de su desempeño dentro de las clases, específicamente en las relaciones que establecen con sus compañeros y maestros. Al respecto, mencionan que existe una carencia en la forma en que interactúan, ya que, si ellos mismos no les informan acerca de su discapacidad y las acciones que podrían implementar para facilitar su participación, los maestros y compañeros no realizan labores que puedan fomentar su inclusión.

Barreras de enseñanza-aprendizaje

Lo anterior a su vez se relaciona con las barreras de enseñanza- aprendizaje que pudieron ser detectadas reflejan la falta de estrategias de apoyo y la insuficiente dotación de recursos didácticos especializados, así como de material adaptado y acompañamiento durante su desarrollo académico, donde los docentes y la institución no están trabajando en conjunto para implementar estrategias y el uso de estrategias accesibles o adaptaciones curriculares (Borland y James, 1999) para asegurar el aprendizaje de todos los alumnos, incluidos los que tienen alguna discapacidad. En esta misma línea, llama la atención que, con respecto a las formas de evaluación, tanto los alumnos como los maestros no han hecho o solicitado cambios argumentando que la manera actual los obliga a exigirse mejorar en sus estudios teniendo en cuenta que eso les ayudará a poder adaptarse a sus clases durante su paso por la universidad y si deciden continuar con sus estudios.

Al mismo tiempo, el que se pudieran mejorar las formas de interacción con los docentes y demás alumnos, en la experiencia de los estudiantes, se ha originado mediante la flexibilidad que tuvieron la mayoría de ellos para atender sus solicitudes ya sea para que hablaran más fuerte, los ubicaran en los sitios de enfrente de los salones, les dieran otros materiales de apoyo sobre el contenido o les aclaran dudas. Entonces, resulta claro que esto es resultado de la disposición por facilitar su aprovechamiento.

Barreras actitudinales

Las actitudes que han tenido el profesorado y sus compañeros hacia ellos han sido variadas; con todo y que la mayoría tiene un trato amable al convivir durante la clase, sin embargo, son las acciones de exclusión, discriminación y lástima las que más han marcado su convivencia escolar. Por ello, en lo que se refiere al orden de importancia que se le otorgó a cada barrera contextual se inclina hacia su desempeño en sus clases, es así que como resultado las barreras de enseñanza-aprendizaje son las que se encuentran en primer lugar, seguidas por las barreras actitudinales, pues de ellas dependen en gran medida la accesibilidad que tengan o no buenas relaciones entre ellos y por ende la confianza para compartir sobre ellos y lo que les facilitaría su participación en el aula (Gitlow ,2001). Es interesante resaltar que las cuestiones de inaccesibilidad en la infraestructura de la universidad a la mayoría no les representan el principal impedimento, pues han sabido sobrellevarlas solicitando ayuda a sus amigos cercanos, o ellos mismos implementando estrategias, pero al mismo tiempo admitieron que para otros jóvenes que tuvieran grados de discapacidad más graves o totales.

b) Condicionamiento en la accesibilidad, inclusión y permanencia

En esta misma línea, con respecto a la percepción que los estudiantes tienen sobre la accesibilidad, coincidieron en primer lugar, en que la universidad no está preparada para recibir a todo tipo de alumnos; esto de acuerdo a sus propias observaciones con respecto a la falta de materiales como grabadoras, programas de dictado de voz, literatura en sistema braille, o incluso la presencia de un intérprete de lenguaje de señas durante las clases, actividades académicas o eventos institucionales, estas afirmaciones se pueden respaldar con la poca matrícula de estudiantes con discapacidad, y en la poca atención que la institución tienen hacia ellos durante su estancia en la carrera.

En segundo lugar, también concuerdan en que para los estudiantes con discapacidad motriz les representa más dificultad, pues a pesar de que hay rampas a lo largo de del campus no son suficientes, además de que se encuentran en mal estado y son el único apoyo para ellos. Además, otros servicios como los sanitarios no están correctamente señalizados y no tienen las características necesarias para

facilitar su uso (como es el caso de los asideros, manijas y grifos). Pero no se limita a eso, sino que también los espacios comunes donde se realizan trámites, actividades académicas, culturales o deportivas, así como la incapacidad del personal para atenderlos.

En tercer lugar, también se cita que el acceso a la información y los medios de comunicación son deficientes y obsoletos, lo que en su opinión provoca que no les interese asistir a actividades extracurriculares tanto académicas como deportivas y culturales. lo que repercute en su desarrollo académico y en sus relaciones sociales.

Con respecto a la inclusión en la institución, entre ellos difieren en un principio reconociendo o no si la universidad lo es; por un lado, los que aseguran que lo es mencionan que el hecho de que ellos se encuentren estudiando, es prueba de que es inclusiva, sin embargo, al pedirles que aludieran otros ámbitos donde lo era se les dificultó y solo comentaron acerca del trato amable de profesores y compañeros. Por el otro lado los que apuntan que no es del todo inclusiva, reconocen que hay indicios de acciones que la fomenten, no obstante, se encuentran descuidadas y dependen de que son ellos mismos los que soliciten mejoras, que son atendidas siempre y cuando los maestros o personal de la institución sea flexible.

Teniendo en cuenta lo anterior, es como las barreras contextuales se han vuelto condicionantes de su inclusión, accesibilidad y permanencia en la universidad en todas sus dimensiones (Stupp, 2002); así pues, en la dimensión conceptual se continúa trabajando oficialmente con ideas anticuadas; en lo social las actitudes de la comunicación aún se quedan en muestras de lástima y exclusión donde influye la imagen que tiene el profesorado. En lo jurídico, no se ha hecho mucho ya que los marcos legales carecen de medidas específicas para el nivel superior, por lo tanto, tampoco la universidad se puede guiar de ellos, y mientras que la universidad cuenta con autonomía y que cuenta con una guía para la atención para los estudiantes con discapacidad, no se cumplen las recomendaciones que contienen además de que su unidad de asesoramiento está a punto de ser desmantelada. Respecto a la dimensión administrativa no se encontraron proyectos específicos; además, en lo curricular lo único que se ofrecen son asesorías a todos los alumnos

que dependen del horario de los maestros. Finalmente, tampoco se ha impulsado el desarrollo de investigaciones para mejorar la inclusión.

Todo esto ha sido parte fundamental en la permanencia de los estudiantes con discapacidad, de ahí que son las experiencias las que muestran que los principales obstáculos se presentan en el medio académico, pues las actividades están pensadas para el alumno homogéneo; aunado a esto, los participantes han confirmado escasas de asociaciones informales por elección, puesto que prefieren tener un círculo limitado y cerrado de amistades. También una parte crucial es la cuestión económica, pues al tener que asistir frecuentemente a los servicios médicos y mantener sus auxiliares auditivos sus familiares se ven presionados con los gastos, ya que estos equipos son caros; asimismo en la mayoría de las familias de los participantes hay más hijos que también se encuentran estudiando, lo que los ha orillado a algunos a buscar empleo para apoyar un poco con los gastos, situación, que desde su punto de vista les afecta porque hace que sea menos el tiempo que destinan al estudio, e incluso puede hacer que los abandonen, como pasó con algunos de sus conocidos que también eran alumnos hasta hace poco.

A diferencia de lo que la UNESCO y Luque y Rodríguez (2005) proponen como necesidades educativas especiales, para asegurar la atención a los estudiantes con discapacidad, no se coincide con esta idea ya que se sigue etiquetando a la persona a partir de la diferencia, lo que continúan fomentando la discriminación positiva y por ende la segregación. Lo conveniente entonces, es hablar sobre las necesidades educativas en general, sin dividir las de acuerdo al alumno, ya que todos los estudiantes tienen necesidades por lo que no es necesario utilizar la palabra especiales para referirse a aquellos que tienen discapacidad, ya que desde la visión de la inclusión es un alumno como todos los demás.

CONCLUSIONES

Finalmente es necesario puntualizar algunas conclusiones sobre aspectos importantes a partir de la presente investigación. En primer lugar, hay que precisar que por desgracia la Universidad Autónoma de Tlaxcala aún se encuentra en el proceso de ser inclusiva. El hecho de que tenga la disposición de que jóvenes con discapacidad entren a cursar alguna carrera o posgrado en ella no la convierte en

una institución inclusiva, pues recibir a estos estudiantes y colocarlos en el aula regular, continúa siendo únicamente una acción de integración, ya que no se le incorpora completamente mediante las adecuaciones físicas, curriculares, de comunicación y de sensibilización, que aseguren su acceso, permanencia y conclusión de estudios.

En segundo lugar que a través de la observación se pudo constatar que existen acciones que pretenden dar paso a la inclusión, por lo que una mejoría en la gestión educativa sería de mucha ayuda para que en menos tiempo se lograra que la institución sea totalmente inclusiva, es decir, hay condiciones para dar el paso al desarrollo de un modelo propio de inclusión educativa que puede empezar a partir de la Unidad de asesoramiento para la atención de estudiantes con discapacidad debido a que ya cuenta con políticas de inclusión y una guía de actuación, por ello es imprescindible evitar que se desmantele y convertirla en un servicio permanente al que se le destine recursos.

En tercer lugar, se pudieron comparar las barreras que enfrentan las personas con discapacidad dentro de los diferentes escenarios (Serrano et al., 2013, p. 48) con aquellas que son propias de los estudiantes. En la práctica de actividad física y recreación se encontró que no hay acceso a las instalaciones, información y políticas lo que les dificulta y desmotiva a llevarla a cabo. En el escenario de las actividades laborales tres de los seis estudiantes refirieron preferir ocultar su discapacidad lo más posible para no sufrir una percepción negativa de

Por el otro lado, dentro de los estudios sobre discapacidad se han realizado diversas investigaciones a partir del Modelo social de la discapacidad, el cual como anteriormente se ha mencionado en repetidas ocasiones argumenta que la sociedad es aquella quien *discapacita* a las personas con alguna característica diferente a lo que se considera como normal, mediante distintos obstáculos que impiden su inclusión. Los distintos trabajos abordan el superar las barreras de la discapacidad como uno de los temas principales a tratar; sin embargo, hay tres puntos sobre los que no se ha analizado lo suficiente, es por eso que se retoma el nivel experiencial para realizar esta investigación trabajando a partir de la comprensión de la experiencia de los estudiantes con discapacidad dentro de la universidad desde su propio punto de vista.

El primero abarca el estudio de las barreras contextuales como un conjunto dentro del espacio institucional, donde una tiene repercusión en las otras y viceversa. Por ello, para lograr hacer un acercamiento a ello se han clasificado en cuatro: físicas, de comunicación-información, de enseñanza-aprendizaje y actitudinales. Esto como consecuencia de que en otros trabajos se observó que solo se estudiaba una barrera o dos, pero no tomando en cuenta que están estrechamente vinculadas en el entorno inmediato de las personas con discapacidad y que todas tienen un papel determinante al momento de condicionar su permanencia en la escuela.

El segundo punto involucra la necesidad imperante de aumentar la investigación sobre las experiencias de la población joven con discapacidad dentro de los estudios universitarios, ello con el fin de conocer las causas de que este nivel educativo esté ampliamente rezagado de las normativas federales sobre inclusión, y que además sea de los niveles donde la matrícula de este grupo no vea crecimiento. Todo ello comprende la falta de políticas y líneas de operación para su aseguramiento dentro y fuera de las instituciones de educación superior, y posteriormente en cualquiera de los ámbitos de la vida social activa.

Y, en tercer lugar, que mediante este trabajo se evidencia que la realidad del contexto latinoamericano regional y espacialmente en el que se encuentran los jóvenes con discapacidad difiere completamente del anglosajón y estadounidense

en donde se han llevado a cabo la mayoría de los estudios y aportaciones sobre el tema, reiterando así la necesidad de incrementar la información disponible sobre el fenómeno en cada país ya que aún se encuentra carente de información que puede ser utilizada para contribuir a una verdadera implementación de políticas y acciones operacionales que promueva la educación inclusiva con los recursos disponibles en cada región lo que en consecuencia impulse bienestar y el mejoramiento de la calidad de vida lo que se traduce en el desarrollo poblacional.

Otros hallazgos

Durante el proceso de investigación surgieron algunos otros hallazgos que se hacen pertinentes mencionar puesto que representan dos puntos muy significativos dentro de la experiencia de los estudiantes con discapacidad como universitarios, y que además se consideran dentro de las posibles futuras líneas de investigación. Uno refiere al peso que tiene *el apoyo familiar* en la toma de decisiones durante todo el proceso de ingreso, permanencia y conclusión de la carrera universitaria; y el otro involucra la *falta de redes de apoyo entre estudiantes con discapacidad*; y el último, la propia imagen que tiene de sí mismo el estudiante y que repercute en su desarrollo de autonomía, toma de decisiones e incluso el trato que otros tienen hacia él.

En cuanto al peso del apoyo familiar, en el caso de las personas con discapacidad, esta es la primera instancia para el desarrollo de sus potencialidades y destrezas, las cuales les servirán como herramientas para llevar a cabo sus actividades de la vida cotidiana, y específicamente como estudiantes su ocupación como universitario; es así que lo anterior, se puede resumir como el rol que tiene la familia en el desarrollo de su autonomía. Siguiendo esta línea, otro punto interesante a tomar en consideración, sería la identificación de las necesidades específicas de la familia, tales como: sus condiciones personales, económicas, sociales y culturales que afectan al contexto del estudiante.

Otro elemento de análisis que fue encontrado da cuenta de las escasas redes de apoyo entre los mismos estudiantes con discapacidad. Al momento de finalizar las entrevistas con los participantes, dentro de la misma técnica de bola de nieve

para contactar con más estudiantes con discapacidad matriculados en la universidad, se les preguntaba si ellos eran amigos o conocían a otros alumnos en su misma situación, a lo que la mayoría respondieron de forma negativa. Con ello se descubrió que no existen lazos sociales entre ellos mismos. Esto tiene gran importancia, ya que estas relaciones funcionan como otro soporte social, pues involucran personas que se encuentran en una situación similar, y con su interacción se establece un vínculo más complejo que con sus compañeros de clase, ya que ambos pueden haber experimentado exclusión, segregación o discriminación.

La generación de este tipo de relaciones produce apoyo instrumental, es decir, la adopción de estrategias para hacer frente a las barreras contextuales a partir de la experiencia del otro. Además, no se puede dejar de lado el apoyo emocional que hace que se incremente la confianza en sí mismos. Cabe destacar que crear este tipo de lazos no solo es de beneficio interno; puesto que a partir de la idea de que lo personal es político, estas asociaciones pueden pasar al terreno formal para convertirse en sociedades estudiantiles que exijan el cumplimiento de los principios de la educación inclusiva, lo que impulsaría una mayor participación en la vida estudiantil mejorando sus condiciones educativas.

Así, también se encontró que existen diferencias entre la imagen que tienen de sí mismos, pues en unos se notó que su estado físico no repercutía en la estima de sus capacidades, pero en otros se consideraban incapaces de realizar otras actividades que no fueran las estrictamente necesarias para sobrellevar su estancia y pasar las materias; por ejemplo, Arón mencionó que no hacía o buscaba una actividad extracurricular porque de todos modos no iba a poder llevarla a cabo, así que prefería limitarse a asistir a clases. Esto refleja que la cultura sincrética de la discapacidad en los estudiantes de la universidad (Peters, 2008) se ha construido bajo una identidad estigmatizada donde predominan las “deficiencias” en las características físicas, lo que continua una línea hacia la discriminación sutil lo que facilita su exclusión sintiéndose de alguna manera oprimidos por el contexto lo que ha provocado que sean ellos los que se esfuercen por corregir su discapacidad y demostrar que pueden desempeñarse como un alumno regular.

A raíz de esto se recomienda: por un lado, la sensibilización para todos mediante la realización de campañas permanentes, pues estas son imprescindibles para que alumnos, docentes y personal en general, para que sepan más sobre las personas con discapacidad. Esto con el objetivo de corregir el estigma que se tiene sobre ellos pues si se conoce más sobre su experiencia, la convivencia y la comunicación como pares irá mejorando.

Por otro lado, es necesario poner mayor atención a las actividades extracurriculares, sean deportivas, académicas o de esparcimiento; puesto que, dentro de ellas al ser un ambiente menos formal, es más fácil crear un ambiente donde se fomente el desarrollo de relaciones sociales, lo que aporta al fortalecimiento de lazos entre estudiantes con y sin discapacidad, que generaría espacios de verdadera inclusión.

Finalmente, otra tarea prioritaria precisa la urgencia de contar con un censo más preciso sobre los estudiantes con discapacidad en la institución, esto con el fin de conocer las condiciones en las que se encuentran y las necesidades que tienen como estudiantes, (como las becas económicas o la necesidad de transporte) con ello la universidad tendrá la facultad de responder a ellas mejorando la inclusión de ellos en sus espacios físicos y de intercambio académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas. Dossier Educación Inclusiva. XXXVIII* (1), pp. 61-80.
- Alba, C. (2005). Educación Superior Sin Barreras: La accesibilidad de las universidades para los estudiantes con discapacidad. *Encounters on Education*, 6, otoño 2005. pp. 43–60. Recuperado de https://sid.usal.es/idos/F8/ART14453/educacion_sin_barreras.pdf
- Alcaín, E. y Medina, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidades y reto. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria. 11* (1) enero-junio, pp. 4-19.
- Alonso, F. (2007). Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal. *TRANS: Revista de Traductología. 2*. pp.15–30. Recuperado de http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_11/T.1530.FernandoAlonso.pdf <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2306616>
- Amate, A. y Vásquez, E. (ed.) (2006). *Discapacidad lo que todos debemos saber*. Organización Panamericana de la Salud. OMS
- ANUIES (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. México.
- Argall, F. (2003). Building regulations in Europe Part I: A comparison of the systems of building control in eight European countries. *Housing and Urban and Policy Studies* 23. Luxembourg, EUCAN.

- Arnaíz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educación en el 2000*, mayo 2002, pp. 15-19.
- Arnau, Ma. S. (2003). Una construcción social de la discapacidad: El movimiento de vida independiente. Conferencia llevada a cabo en *I Congreso Europeo sobre Vida Independiente*, pp. 24-26 de abril de 2003, Tenerife.
- Arzate, J. (2015). Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México: Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia. *Revista de Paz y Conflictos*. 8, pp. 103-134. Universidad de Granada, España.
- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas con discapacidad en la sociedad occidental. En Barton, L. (comp). *Discapacidad y sociedad* (pp. 59-76). Madrid, Ediciones Morata.
- Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En Barton L. (1988). *Discapacidad y Sociedad*. (pp. 19-34). España, Morata.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. Studies on disability and the quest for inclusivity: Some observations. *Revista de Educación*, 349, pp. 137-152.
- Barton, L. (Comp.) (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid. Morata.
- Bausela, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 6 (1-2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL4.pdf>
- Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. *Disability & Society*, 14 (1), pp. 85-101.
- Boudeguez y Squella Arq. (2010). *Ciudades y espacios para todos. Manual de accesibilidad Universal*. Santiago de Chile, Corporación ciudad accesible.

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Brunner, J. J. (2011). Universidad para todos. *Estudio Públicos*, 124, primavera 2011, pp.151–170.
- Butelman, I. (2006). Espacios institucionales y marginación. La psicopedagogía institucional: su acción y sus límites. En Butelman, I. (comp.). *Pensando las instituciones. sobre teorías y prácticas en educación*. (pp. 9-13). Buenos Aires Argentina. Paidós.
- Center for Universal Design (1997). *The Principles of Universal Design*. Recuperado de <http://universaldesign.ie/What-is-Universal-Design/The-7-Principles/>
- CONAPRED (2018). Accesibilidad. Colección “Legislar sin discriminar. *Encuesta Nacional sobre Discriminación: Prontuario de resultados. Tomo 8*. México. Cámara de Diputados-Senado de la República (2018).
- Córdoba, P. (2008). Discapacidad y exclusión social: propuesta teórica de vinculación paradigmática. *Centro de Estudios Latinoamericanos Justo Arosemena CELA*. pp.69–73.
- Critchlow, M. (2005). Propuesta de Guía de accesibilidad. *Evaluación y control permanente de la accesibilidad en la calidad de los servicios, accesibilidad en la comunicación e información, accesibilidad física de tránsito y permanencia y accesibilidad del uso de productos*. Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12683/guia_accesibilidad_universidad.pdf
- Cruz Roja (2019). Tipos y grados de discapacidad. Recuperado de http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=418,12398047&_dad=portal30&_schema=PORTAL30

- Cruz, M. (julio- diciembre 2010). Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes de la Universidad de Burgos. *Educación y Diversidad*. 4 (2), pp.33-50.
- De Asis Roig, R. (Dir.) (2005) El significado de la accesibilidad universal y su justificación en el marco normativo español. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales Universidad Carlos III.
- De la Red, N. et al., (2002). *El acceso a los estudios superiores de las personas con discapacidad física y sensorial*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, Universidad de Valladolid. España.
- Declaración de Yucatán (2008). Declaración de Yucatán. Recuperado de [http://www.ddu.unam.mx/DDU/Documentos/Ponencias II sesion/DECLARACION YUCATAN.pdf](http://www.ddu.unam.mx/DDU/Documentos/Ponencias%20II%20sesion/DECLARACION%20YUCATAN.pdf)
- Díaz, E. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. 3 (2), pp. 85–99. Recuperado de <file:///C:/Users/MiguelS/Downloads/4557-Texto%20del%20art%C3%ADculo-15476-2-10-20090722.pdf>
- DOF (2018). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- Duquette, Ch. (2000). Experiences at University: Perceptions of students with disabilities. *The Canadian Journal of Higher Education*, XXX (2). University of Ottawa.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*. (12), pp. 26-46.

- ENADIS (2017). Ficha temática personas con discapacidad. México, SEGOB. Recuperado de [https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Ficha%20PcD\(1\).pdf](https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Ficha%20PcD(1).pdf)
- Fernández, A. y Acosta Ma. (2014). De la opresión al reconocimiento: reflexiones desde la discapacidad. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*
- Ferrante, C. y Dukuen, J. (2017). “Discapacidad” y opresión una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu. *Revista de Ciencias sociales, DS-FCS*, 30 (40), enero-junio, pp. 151-168.
- Ferrante, C. y Ferreira, M. A. V. (2010). El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico. *Política y Sociedad*. 47 (1), pp. 85-104.
- Ferreira, M. A. V. y Rodríguez, R. (2006). Sociología de la discapacidad: una propuesta teórica crítica. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*. 13 (13), pp. 22–249.
- Ferreira, M. A. V. (2008). La construcción social de la discapacidad: Habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 17 (1). pp. 221-232.
- Ferreira, M. A. V. (2009). Discapacidad, corporalidad y dominación. La lógica de las imposiciones clínicas. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Congreso llevado a cabo en el VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Ferreira, M. A. V. (2010). De la *minus-valía* a la *diversidad funcional*: un nuevo marco teórico- metodológico. *Política y sociedad*, 47 (1), pp. 45-65.

- Ferreira, M. A. V. (2010b). Discapacidad y corporalidad: una aproximación genealógica. versión revisada de Ferreira, M A. V. (2009). Discapacidad, corporalidad y dominación. La lógica de las imposiciones clínicas. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Congreso llevado a cabo en el VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires
- Gitlow, L. (2001). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their educational programs. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21, (2), pp. 115-131.
- Gobierno de México (2020). Pensión Para Personas con Discapacidad. Secretaria de Bienestar. México. Recuperado de <https://www.gob.mx/pensionpersonascondiscapacidad>
- Gómez, E. y Castillo, D. (2016). Sociología de la discapacidad / Sociology of Disability. *TLAMELAUA, Revista de Ciencias Sociales*, 40, pp. 176–194.
- Gómez-Luna, E., et al. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA (Colombia)*. Recuperado de <https://doi.org/10.15446/dyna.v81n184.37066>.
- Gross, M. (2016). Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario. *Revista Actualidades Investigativas: Educación*, 16 (1), pp.1–17. Recuperado de <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21920>
- Guzmán J. y Sánchez, P. (2016). Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad. Guía para la atención de estudiantes con discapacidad. UATX México. Universidad de Almería, España. Tlaxcala, México.

- Hurst, A. (1998). Reflexiones acerca de la investigación sobre discapacidad y la enseñanza superior. En Barton L. (coord.) *Discapacidad y Sociedad*. Ediciones Morata, Madrid.
- INEGI (2017). La discapacidad en México, datos al 2014: versión 2017/Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México, INEGI, c2017.
- INEGI (2018). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018. Tabulados oportunos. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2018/default.html#Tabulados>
- INEGI (2018). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018. Tabulados complementarios. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2018/default.html#Tabulados>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2010). Clasificación de Tipo de Discapacidad-Histórica. México. INEGI Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf
- Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (2012). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos, construcción e instalaciones*. SEP. México
- ITPCD (2020) *Instituto Tlaxcalteca Para Personas con Discapacidad*. Tlaxcala, México. Recuperado de <https://www.itpcd.gob.mx/index.php>
- Laorden, C. y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso 2002*, 25, pp.133-146.
- Lefevre, H. (2013). “La producción del espacio”, Capitán Swing, Madrid, [Prólogo de Ion Martínez Lorea, “Y el espacio se hizo social”, pp.28-29 e introducción de Emilio Gutiérrez, “La producción social del espacio”, pp.46-48] Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/212317945/Henri-Lefebvre-La-produccion-del-espacio>

- López, C. y Díaz, L. (2001) Estudio sobre la problemática de la discapacidad en la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Revista Trabajo Social*, 3, Año 2001. pp. 21-27.
- Luque, D. y Rodríguez G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 19 (3), pp. 270–281. Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. Madrid, España.
- Massey, D. (2005), “La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones”. En Arfush, L. (comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, Paidós, Buenos Aires, pp. 102-127.
- Mayo, Ma. E. (2011) La atención a la diversidad en las aulas universitarias: necesidades y dificultades del Personal Docente e Investigador (PDI). *Revista Mayo*, Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/emayo2.pdf>
- Mella, S. et al., (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8 (1), marzo-agosto 2014, pp. 63–80.
- Molina, D. Mora de Bedoya, F. y Yolimar, S. (2011). Integración de los Estudiantes con Discapacidad en las Aulas Universitarias. *REMO*. VIII (20), pp. 33–44. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v8n20/a05.pdf>
- Noreau, L. y Boschen K. (2010) Intersection of participation and environmental factors: a complex interactive process. *Arch Phys Med Rehabil*, 2010, pp.4-53.
- OEI (20 de febrero de 2017). Espacio educativo. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.eoi.es/blogs/gestioneducativa/2017/02/26/espacio-educativo-2/>

- Olea, F. (2011). *Discapacidad motriz, accesibilidad y exclusión social. Las personas con discapacidad motriz en ciudad Universitaria, UNAM*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? Discapacidad y Sociedad. En Barton, L. (Comp.) (1998) *Discapacidad y sociedad*. (pp. 34–58). España, Morata.
- Organización de las Naciones Unidas. (2013). Informe anual. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10350.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001). *Clasificación Internacional de Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO), Madrid.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI. Madrid, España.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2008). *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. 2 (2), pp. 37-47.
- Paz, C. (2006), *Diagnóstico y propuesta para el desarrollo de competencias docentes para la atención a los estudiantes con discapacidad a nivel universitario*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán". Tegucigalpa.
- Pérez- Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinética. Revista electrónica de educación*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/307577370>

- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19 (79), enero-abril, pp. 145-170.
- Ley Para Personas con Discapacidad del Estado de Tlaxcala. Periódico Oficial del Gobierno (2010). Recuperado de https://platrans.tlaxcala.gob.mx/sistemas/trans2016/view_docs.php?recno=1580
- Ramírez, B. y López, L. (2015). *Espacio, paisaje, región territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. UNAM. México, D.F.
- Rodríguez, S. y Ferreira, M. (2010). Desde la discapacidad hacia la diversidad funcional. *Revista Internacional de Sociología*. 68 (2). pp. 289-309, Madrid, España.
- Romañach, J. y Lobato, M. (mayo 2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*.
- Rosato, A. y Angelino A. (coord.) (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*. Primera edición. Novaedu, Argentina.
- Saavedra, A., (2001). Discapacidad: Exclusión/ Inclusión. *Independing Living Institute*. Recuperado de <https://www.independentliving.org/docs7/saavedra200109.html>
- Salinas, M. et, al., (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista iberoamericana de educación*. (63), pp. 77-98.
- Sánchez, A. et al. (2016): "Estrategias metodológicas para el estudio de la inserción socio laboral de las personas con discapacidad". *Revista Española de Discapacidad*, 4 (I), pp. 97-117.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría*. Buenos Aires. Lumiere.

- SEDESOL (2016). Diagnóstico sobre la situación de las personas con discapacidad en México. Secretaria de Desarrollo Social. México.
- SEP (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía-Cuaderno 1: Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos*. Secretaria de educación pública. México
- Serrano, C., et al. (2013). Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*. 45 (1), pp. 41-51. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia.
- Solís, R. (2002). Diferencia y universidad. En Jiménez R. (Ed.), *Las personas con discapacidad en la educación superior (una propuesta para la diversidad e igualdad)*. (pp. 67–72). GOSSESTRA, España.
- Stupp, R. (2002). Universidades accesibles para todos. En Sandoval, R. (Ed.), *Las personas con discapacidad en la educación superior (una propuesta para la diversidad e igualdad)*. (pp. 13–20). GOSSESTRA, España.
- Tapia, C. y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*. USC.11(22), pp.13-34.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- Toboso, M. (2012) Diseño para todos en la investigación sobre las personas con discapacidad. *Reis*, octubre-diciembre 2012, pp. 163-172.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Ministerio de Educación y Ciencia de España.

- UNESCO (2008). DOSSIER: Educación inclusiva. *Revista Trimestral De Educación Comparada*, XXXVIII (0304–3053), pp. 1–181. Recuperado de www.ibe.unesco.org
- Vadillo, R. y Casillas, M. A. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*. 46 (181) (2017), pp. 37-53.
- Valenzuela, R. (2016) *La Inclusión de estudiantes con discapacidad en educación Superior chilena, factores favorecedores y obstaculizadores para su acceso*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Chile, Chile.
- Velásquez, A. (2006). La discapacidad en América Latina. En Amante, A. y Vásquez, A.(Ed), *Discapacidad, lo que todos debemos saber*, (pp. 9-25). Washington, D.C. Organización Panamericana de la Salud.
- Velazquez, F. (13 de Diciembre 2019). Busca la UATx ser 100 % incluyente. *El Sol de Tlaxcala*. Recuperado de <https://www.elsoldetlaxcala.com.mx/local/municipios/busca-uatx-ser-100-incluyente-4580521.html>
- Zárate,I. et, al. (2017). Perfil de personas con discapacidad en el nivel superior en México en la modalidad a distancia. Recuperado de <https://repositorio.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/4941>

Anexos

1. Checklist



Universidad Autónoma de Tlaxcala
Centro de Investigaciones
Interdisciplinarias Sobre Desarrollo Regional (CIISDER)



EDIFICIO/ZONA/SERVICIO: _____ :

FACULTAD: _____ **FECHA:** _____

CHECKLIST SOBRE ACCESIBILIDAD EN LA INFRAESTRUCTURA UNIVERSITARIA¹⁴

OBJETIVO: Verificar si la universidad cumple las recomendaciones que ella misma fórmula a partir de Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad, y si estos consideran los principios básicos del Diseño universal y/o ajustes razonables.

LÍNEA DE ATENCION ACCESIBILIDAD	CUMPLE	NO CUMPLE	OBSERVACIONES
1. GENERAL			
1.1 Hay rampas de acceso con una inclinación máxima del 8%.			
1.2 Los sanitarios cuentan con asideros a ambos lados, lavabo sin pedestal, grifo monomando, etcétera			
1.3 las puertas de entrada son amplias de más de 80 cm (aulas, bibliotecas, centros de cómputo, cafeterías, sanitarios), con manija en forma de palanca para entrar sin dificultad.			
1.4 Los pasillos son lo suficientemente amplios con pasamanos o barandales laterales a 90 cm de altura (es necesario que sean redondeados, separados de la pared cuatro cm y colocados a dos alturas para aquellos que presenten marcha inestable).			

¹⁴ La lista de verificación fue elaborada con información de Guzmán J. y Sánchez, P. (2016). Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad. Guía para la atención de estudiantes con discapacidad. UATX México. Universidad de Almería, España. Tlaxcala, México.

1.5 Los suelos son lisos y antideslizantes, evitando desniveles.			
1.6 Hay señalamientos en braille.			
1.7 Hay pisos podotáctiles en el área			
1.8 Hay un espacio adaptado en el lugar para estudiantes con discapacidad.			
1.9 Las condiciones medio ambientales de la institución están modificadas para la eliminación de los obstáculos (elementos de seguridad: los extintores en la pared a la altura de tronco/cabeza).			
1.10 Interruptores y enchufes accesibles a 90 cm de altura ubicados en la primera fila cerca de la puerta.			
1.11 Se suprimen en lo mayor posible escalones en entradas y accesos.			
1.12 Hay pizarrones para informar a los alumnos sobre los avisos/eventos académicos, culturales o deportivos.			
1.13 En la biblioteca los pasillos tienen 80 cm entre estante y estante, mesa y mesa, para facilitar el paso con silla de ruedas			
1.14 Las condiciones medio ambientales de la institución están modificadas para la eliminación de los obstáculos (se procura que no haya cables, baches atravesados en pasillos o aulas).			
1.15 Hay lugares de estacionamiento adecuados			
1.16 Existen elevadores adecuados (amplitud, botones accesibles)			
2. DISCAPACIDAD AUDITIVA			
2.1 Las aulas cuentan con un emisor de frecuencia modulada o un Aro magnético.			
2.2 Hay puestos reservados en primera fila del aula.			
2.3 Está presente un intérprete de LSM durante las clases/eventos, o los docentes están capacitados.			
3. DISCAPACIDAD VISUAL			

3.1 Se ofrece al estudiante el uso de nuevas tecnologías (supernova, programas parlantes, grabadoras, etcétera).			
3.2 Las condiciones medio ambientales de la institución están modificadas para la eliminación de los obstáculos (mobiliario fijo y estable no en pasillos transitables).			
3.3 Existen rampas suaves de 8% de pendiente que favorezcan acceder y circular autónomamente.			
3.4 El centro de cómputo cuenta con software SUPERNOVA, ZOOM TEXT, O JAWS para que los estudiantes puedan acceder a la tecnología/información.			
3.5 Hay puestos reservados en primera fila del aula (cercanía idónea, iluminación adecuada basada en los principios mínimo resplandor/reflejo y máximo contraste).			
4. DISCAPACIDAD MOTRÍZ			
4.1 Se procura que las clases sean en aulas de planta baja y lo más cercanas posible, evitando el desgaste físico del traslado entre edificios.			
4.2 Se ofrece a los estudiantes el uso de nuevas tecnologías (mouse pulsador, mouse Jostik, comunicadores de voz y grabadoras).			
4.3 Disponibilidad de Lápices y rotuladores gruesos o con adaptaciones.			
4.4 Hay un espacio adaptado en el aula para estudiantes con discapacidad motriz que facilite su entrada y salida.			
4.5 Las mesas de trabajo tienen una altura adecuada para que quepa la silla y una extensión suficiente que permita tener el material.			

2. Guía de entrevista para estudiantes.



Universidad Autónoma de Tlaxcala
Centro de Investigaciones
Interdisciplinarias Sobre Desarrollo Regional (CIISDER)



Fecha: _____ Folio: _____

GUÍA DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES

Estudiantes con discapacidad y barreras contextuales como condicionantes de accesibilidad y permanencia en los espacios de la UATx

OBJETIVO: Identificar las barreras contextuales existentes en la universidad a través de las experiencias cotidianas de los estudiantes con discapacidad, a fin de identificarlas como una condicionante importante en su permanencia dentro de una preparación universitaria.

PREGUNTAS

1. **CONTEXTO PERSONAL** (Nombre, edad, facultad, contexto familiar, origen de su discapacidad). **Cuéntame sobre ti...**

RUTINA PARA IR A CLASES

2. ¿Cómo es tu rutina en un día normal de clases?
3. ¿De qué manera te organizas cuando quieres asistir a algún evento/actividad de la universidad (académicos/culturales/deportivos/recreativos)?

IDENTIFICACIÓN DE LOS OBSTÁCULOS FÍSICOS

4. ¿En qué medida se te ha dificultado hacer actividades necesarias dentro de las instalaciones de la universidad (por ejemplo: trámites escolares, ir a la biblioteca, asistir a eventos de la facultad/Universidad)?
5. ¿Cuáles crees que son los obstáculos físicos en la infraestructura de la universidad que te dificultan un libre desplazamiento?

IDENTIFICACIÓN DE LOS OBSTÁCULOS DE COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN

6. ¿En qué medida estas enterada/o de todas las actividades de la universidad y tú facultad?
7. ¿Hay material adaptado a tus necesidades (Braille, audios, software, aulas, mouse pulsador, comunicadores de voz, grabadoras)?
8. ¿La señalización de la universidad es entendible para ti?
9. ¿Cuáles son los principales obstáculos para que estés totalmente informado?

IDENTIFICACIÓN DE LOS OBSTÁCULOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

10. ¿Qué es lo que más se te dificulta en clases?
11. ¿Se hacen adecuaciones al contenido o formas de enseñar y evaluar para asegurar tu aprendizaje?

IDENTIFICACIÓN DE LOS OBSTÁCULOS ACTITUDINALES

12. ¿Cómo es el trato de tus maestros y compañeros hacia ti?

13. ¿Cómo es tu convivencia en la universidad?

INFLUENCIA DE LA ACCESIBILIDAD PARA SU PERMANENCIA

14. ¿Qué tanto esos obstáculos han influido en que asistas regularmente a clases y/o a los distintos eventos que hay en la universidad?

15. ¿Qué tan frecuente necesitas ayuda para realizar tus actividades?

16. ¿De quién recibes esa ayuda?

17. ¿Consideras que tienes desventaja en comparación con tus compañeros para asistir fácilmente a tus clases?

18. ¿Crees que has tenido que esforzarte más que los demás para llevar tener una experiencia universitaria total?

19. ¿Ha recibido acompañamiento en tu trayectoria escolar por parte de la universidad o tu facultad?

20. ¿Cómo ha influido todo lo anterior en ti?

ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD

21. ¿Consideras a la UATx una universidad accesible (en sus instalaciones, formas de acceder a la información, en la forma de enseñanza y de trato) para todos los estudiantes?

22. ¿Durante tu trayectoria escolar se han modificado algo en las instalaciones, en las formas de enseñanza, de informar a los estudiantes o tratar con ellos, para facilitar la inclusión de los alumnos tomando en cuenta tus necesidades y las de otros estudiantes con discapacidad?

23. ¿Calificarías a la universidad como inclusiva en cuanto a su accesibilidad universal (infraestructura, información/comunicación, enseñanza-aprendizaje, actitudes)?

24. ¿En qué grado de importancia ordenarías cada categoría (infraestructura, información/comunicación, enseñanza-aprendizaje, actitudes)?

25. ¿Cuál categoría es la más inclusiva y accesible?

26. ¿Cómo ha sido tu experiencia universitaria hasta ahora?

27. ¿Qué sugerirías para mejorar la experiencia universitaria?

DATOS GENERALES

Nombre: _____

Género: Masculino Femenino Otro _____

Edad: _____

Tipo de discapacidad: _____

Carrera: _____

Semestre: 1° 2° 3° 4° 5° 6° 7° 8° 9