

ECO POLIFÓNICO PROFESORES UNIVERSITARIOS COMPARTEN Y RETROALIMENTAN SU EXPERIENCIA RESPECTO A LA INCLUSIÓN DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

FERNANDO SOTO RODRÍGUEZ

JULIETA ZACARÍAS PONCE

DORIS GONZÁLEZ ROHDE

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

A la memoria de Mario Rodríguez Guzmán

(1945 - 2017), QDEP.

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN

Las personas con discapacidad intelectual han transitado por un calvario que va del exterminio a una perspectiva interactiva que reconoce las limitaciones personales en contextos más amplios de relación y participación sociocultural. Sin embargo, estadísticos evidencian que, como sujetos de derecho, dicho colectivo dista de esa realidad. Enfatizando su contemporaneidad educativa, afirmamos que son nulos los espacios universitarios que los incluyan. En ese contexto, la educación inclusiva es criticada en tanto que no es altavoz de las voces de la experiencia. La presente recupera la experiencia de 38 profesores colaboradores del Programa Construyendo Puentes. Quiénes a través de un cuestionario, dan cuenta de las diferentes incidencias en sus espacios curriculares. Los jóvenes con discapacidad intelectual desarrollan hábitos positivos para la vida cotidiana: puntualidad y sentido de responsabilidad al tiempo que ganan autonomía personal a través de la participación activa y proactiva. Por otro lado, las áreas de oportunidad son cumplir con mayor frecuencia con los requerimientos de las clases y permitir que estas fluyan adecuadamente. Si bien los compañeros de clase juegan un rol fundamental

en la socialización y creación de vínculos, algunos de ellos muestran indiferencia e incomodidad. El profesorado se siente satisfecho y cualifica en niveles de excelencia el proceso de inclusión. Proceso en que tienen la expectativa de contar con la actualización pertinente, así como con las mejores estrategias y apoyos de intervención. Se plantea un continuo entre los factores protectores y barreras, elementos que inciden en una relación proporcional de la respuesta del propio colectivo.

Palabras clave: Concepciones del profesor, discapacidad, educación inclusiva, instituciones de educación superior, investigación cualitativa.

Introducción

El INEGI (2013) apunta que 5 millones 739 mil personas está en condición de discapacidad (5.1% de la población en México). La discapacidad intelectual (DI) ocupa el cuarto lugar respecto a otras condiciones (8.5%). Es más frecuente en hombres entre los 0 y 44 años, especialmente en el grupo etario de los jóvenes. En suma, el Distrito Federal, hoy Ciudad de México, ocupa el lugar número 9 (50.3%) respecto a la tasa de población a nivel nacional (43.8%). Resulta importante precisar la situación de este colectivo como sujetos de derecho:

- 37.3% no es derechohabiente;
- 88% es no económicamente activo.
- 15% que sí labora, no recibe ingresos.
- 71% no asiste a un centro educativo;
- cifras preocupantes especialmente cuando se rebasa la educación básica ya que son porcentajes aún más bajos (de 15 a 18 años y de 19 a 29 años con un 28.1% y 7.5% respectivamente).
- El 61.9% y 58.5%, respectivamente de hombres y mujeres es analfabeta, cuyo nivel máximo de escolaridad corresponde a 3.4 años: equivalente a tres años de primaria.

Lo anterior sintetiza la realidad contemporánea del colectivo. Misma que podemos atribuir a la dialéctica entre dos de los modelos preponderantes de atención e intervención hacia dicha población; el modelo médico-rehabilitatorio y el *modelo social o de derechos*: medidas asistenciales y compensatorias frente a medidas interactivas y contextuales destinadas a reducir o eliminar las barreras para la participación.

En ese contexto se ancla la *inclusión educativa* (Echeita, 2006) que, en tanto política pública, estrategia, o “utopía”, supone que el acceso, permanencia y egreso a y de la educación debe ser una obligación a cubrir por el Estado, en las mejores condiciones; proporcionando una educación de calidad para todos y todas respetando y valorando las diferencias, cambiando prácticas y culturas, es decir, reflejar cambios en todos los niveles; infraestructura, cognición y afecto, así como de formación

de los diferentes agentes, en el que la preocupación por el aprendizaje del estudiantado recobra sentido para entenderlo como un proceso a lo largo, ancho y profundo de la vida en el que se pueda aprehender lo máximo posible. Asimismo, alude a estar compartiendo experiencias enriquecedoras, dar testimonio de singularidad y recibir apoyo, estima y comprensión. Además, el Estado debe asegurar que dicha inclusión trascienda el ámbito educativo garantizando participación social, cultural, política y económica. Al tiempo que aparta todas aquellas barreras que la puedan impedir.

En ese tenor, a las Instituciones de Educación Superior se les plantea la necesidad de atender a la diversidad en el sistema educativo como una forma de lograr una educación bajo esos principios. Esto implica poder incorporar temáticas como la de la discapacidad, sus implicaciones, consecuencias y desafíos, hasta ahora ausentes en muchos discursos universitarios, con el propósito de repensar, desde sus roles y funciones, el papel que estas instituciones juegan (o debieran jugar) en materia de discapacidad (Saad, 2014).

Es menester precisar una de las críticas más contundentes hacia los procesos de educación inclusiva: hace falta explorar, conocer y comprender, desde las voces de la experiencia, su cotidianeidad con el fin de generar conocimiento teórico y práctico (Gairín & Suárez, 2012).

Finalmente, en diversos espacios, se ha dado voz a los actores, compartimos un panorama ilustrativo:

- En la revisión hecha por Soto (2016), se condensan diversas voces de niños, jóvenes y adultos con discapacidad. En la variante que sea, implica una variedad de retos y/o situaciones de agravio cuyo denominador común radica en el estigma y etiqueta, así como una sociedad poco culta en temas de diversidad, discapacidad e inclusión.

Exigen derecho a una educación de calidad enfatizando que esta trata de tener amigos y buenas relaciones. Destacan la oportunidad de aprender y compartir.

Asimismo, enfatizan el importante papel del profesor; quien de forma indirecta o explícita: no atienden a la diversidad del estudiantado, sin embargo, cambia en función del nivel de comprensión de la discapacidad o de la generación a la que estos pertenezcan, es decir, comentan que los profesores más jóvenes tienen mayor empatía.

En cuanto a las barreras: ausencia de comprensión de la condición de discapacidad, especialmente de algunos estudiantes y profesores, la necesidad de cambiar la mentalidad y actitudes relacionadas, experiencia limitada del profesorado, actitudes negativas, falta de accesibilidad a espacios y materiales adecuados a las necesidades reales de aprendizaje.

En respuesta a lo anterior, las principales áreas de mejora son: recibir apoyos adecuados, perfeccionar el acceso a los edificios, aumentar la sensibilidad y nivel de cultura en temas relacionados con la diversidad y destinar recursos para un mejor empleo de las tecnologías.

- Desde la experiencia de profesores universitarios, Mella y colaboradores (2014), apuntan:

Los principales facilitadores para el ingreso a la Universidad son el apoyo de familiares, compañeros y profesores. En relación a la permanencia, son fundamentales los apoyos brindados por compañeros y docentes, implementándolos a medida que emergen dificultades en el desempeño académico. Estos apoyos son de tipo informal, de acción voluntaria y no se encuentran organizados, ni asegurados en un programa institucional.

En complemento, las barreras: los docentes no identifican a los estudiantes con discapacidad en su clase y/o afirman que no poseen conocimiento sobre la condición, además las clases que se imparten no se encuentran bajos los parámetros de la accesibilidad.

En suma, existe falta de formación del profesorado, comunes a otros niveles educativos y agravados porque el profesor de enseñanza superior carece de formación pedagógica inicial, creando serias dificultades cuando se trata de realizar adecuaciones curriculares. La sensibilización y concientización son consideradas como una necesidad prioritaria.

Método

Problema

Bajo nivel de escolaridad del colectivo de personas con DI y alto grado de analfabetismo asociados a políticas públicas compensatorias, prácticas legitimadas a través de habitus médicos y educativos lejanos a los enfoques actuales de derechos, apoyos y vida independiente. Procesos de inclusión en

construcción y transición de prácticas integradoras caracterizadas por un “lugar”, es decir, estar sin participar ni recibir estima. Pocos o nulos espacios universitarios para el colectivo, mismo que ha sido silenciado en las investigaciones para generar conocimiento empírico, premisa que se acrecienta desde la perspectiva del profesorado, que no cuenta con las competencias de educación en y para la diversidad.

Pregunta de investigación

- ¿Cuáles son los sentidos y significados que han construido los profesores en torno a la participación de los jóvenes con discapacidad del Programa Construyendo Puentes en el Tecnológico de Monterrey Campus Santa Fe?

Objetivo de investigación

Analizar y comprender los sentidos y significados que el profesorado del Tecnológico de Monterrey Campus Santa Fe ha construido en torno a los procesos de inclusión de los jóvenes con discapacidad intelectual del Programa Construyendo Puentes con el fin de identificar necesidades de actualización, así como áreas de oportunidad de dicho Programa.

Contexto

El Centro de Autonomía Personal y Social, en convenio con el Tecnológico de Monterrey Campus Santa Fe abrió en 2015 un espacio de participación para personas con DI en el entorno universitario denominado “Programa Construyendo Puentes”. No implica el estudio de una licenciatura, la formación se lleva a cabo a través de seis campos formativos:

1. Inclusión académica (adecuaciones curriculares en diferentes asignaturas académicas y académico-culturales).
2. Inclusión a la vida universitaria (actividades culturales, deportivas, sociales y recreativas).
3. Desarrollo personal (orientación psicoeducativa).
4. Formación para la vida y el trabajo (mundo laboral).
5. Voz política y social (conciencia de la discapacidad y procesos de autogestión).
6. Participación ciudadana (orientación para participación social y sociopolítica).

Se estructura a partir de planes educativos individualizados y a través del apoyo de docentes que promueven el desempeño a la vez que fomentan la autonomía.

Participantes

Mediante un muestreo no aleatorio por conveniencia, se trabajó con un total de 38 profesores; 47.4% y 52.6% corresponden al género masculino y femenino respectivamente. El 10.5%, 57.9% y 31.6% corresponden, respectivamente, al área de participación: académica, cultural y deportiva. La tabla 1, condensa dichas características.

Área		Hombre	Mujer	Total
Académica		0	4	4
Cultural <i>La T. corresponde a taller(es)</i>	T. de música	2	1	3
	T. de danza	2	3	5
	T. de artes visuales	3	7	10
	T. de teatro	4	0	4
Deportiva		7	5	12
Total		18	20	38

Tabla 1. Distribución del profesorado

Aproximación metodológica

Cualitativa, empírica y exploratoria.

Nos acercamos al *estudio de caso*: enfoque sistémico, exhaustivo y detallado de un fenómeno en concreto que exige estudiarlo en el contexto particular en que se desarrolla. Es el método que permite nutrirse de diferentes técnicas de recogida de datos, primando las de corte cualitativo. Su principal función estriba en orientar la comprensión del objeto de estudio desde él mismo.

Procedimiento e instrumentos

Se orientó a través de las siguientes fases:

- *Diseño*. Con la finalidad de identificar la experiencia del profesorado en función de los estudiantes del Programa se construyó un cuestionario de retroalimentación contemplando cinco secciones:
 - *Datos de identificación general* para que los profesores contextualizaran quiénes y en qué espacios habían colaborado.
 - *Tres matrices*.
 - Y, finalmente, una sección de preguntas abiertas, cuestionamientos diseñados *exprofeso* para redondear lo anterior y que el docente pudiera compartir: fortalezas y áreas de oportunidad identificadas en el estudiante, retos enfrentados y estrategias de resolución, evolución del estudiante, beneficios de su participación en la clase, así como sugerencias de mejora para el Programa.

Es importante precisar que dicho instrumento se validó a través de tres procesos:

1. *Aceptabilidad por expertos*. Una experta en temas de inclusión y discapacidad con trayectoria reconocida precisó el contenido, estilo, forma y presentación de los indicadores, la frecuencia de estos, así como las preguntas abiertas a través de sugerir su contextualización

evidenciando el paradigma de apoyos, adecuaciones y la interactividad entre lo individual del estudiantado y el contexto de la clase.

2. *Aceptabilidad por parte del grupo de facilitadores del Programa.* Dos facilitadoras convalidaron la situatividad sugiriendo la integración de reactivos específicos.
3. *Piloteo con profesores de la universidad.* Un profesor de cada área, precisó las instrucciones, indicadores y cuestionamientos para que se comprendieran cabalmente. Lo anterior permitió replantear la redacción en términos más acotados y concretos, ya que los docentes no cuentan con formación psicopedagógica previa.
 - *Trabajo de campo.* Se aplicó el cuestionario con carácter sumativo.
 - *Reconstrucción y análisis de hallazgos.* El análisis consistió en extraer; frase a frase, palabra a palabra, aspectos clave con el fin de codificarlos e interpretarlos a la luz de categorías enmarcadas en el encuadre del modelo social de la discapacidad y los principios que subyacen a la inclusión para establecer relaciones entre ellas.

Resultados

Para codificar los hallazgos, se unificaron las frecuencias; Siempre y Más de la mitad de las sesiones, bajo el parámetro; Frecuencia Alta (FA). Asimismo, las frecuencias; Menos de la mitad de las sesiones y Nunca, bajo el parámetro; Frecuencia Baja (FB). Por otro lado, se considera; Nivel de Excelencia (NE), el reflejo de un nivel de desempeño esperado o factor protector-dinamizador de la inclusión del estudiantado con DI. Por el contrario, se consideró; Área de Oportunidad (AO), toda barrera para dichos procesos.

La primera sección, *Participación en la clase*; da cuenta del fortalecimiento de hábitos positivos para la vida cotidiana: *Puntualidad* (97.4%), *Avisar/justificar en caso de ausencia* (97.3%) y *Permanencia* en una actividad y espacio particulares (94.7%) en NE y FA. En complemento, evidencia la *actitud activa* (81.6%) y *proactiva* (83.7%) frente a ese mismo contexto (con FA en NE), misma que varía en función de las características particulares del estudiante y las necesidades de apoyo; si cruzamos el *Acompañamiento por un facilitador* con estos aspectos, un 43.8% precisa un seguimiento más cercano (FA), frente al 56.2% (FB) que no lo requiere o en menor medida. El *Seguimiento de indicaciones* y *Cumplimiento de requerimientos* se contraponen, estando el primero en NE (92.2%) y el segundo encuentra un área de oportunidad (AO) (18.4%) para fortalecer en los jóvenes el sentido de responsabilidad, así como diversificar el apoyo brindado para que esto se cumpla cabalmente.

Grosso modo, la segunda sección: *Interacción social*; refleja elementos propios de la socialización de las personas con DI en que por sí mismos o, haciendo uso de apoyos para socializar deciden o no hacerlo. Comentemos; si se *Participa* (cuyos polos son: 47.4% y 13.2%) o *Responde ante la interacción* (cuyos polos son: 47.4% y 5.3%) en términos de comunicación, este es variable en los NE o AO. Sin embargo, se mantiene constante en NE cuando son *los compañeros del grupo* son

quienes muestran interés auténtico (100%) y/o atienden las participaciones (94.8%) del estudiante con DI, lo mismo ocurre cuando se brindan los apoyos para promover la participación (89.4%).

Por otro lado, se requiere fortalecer áreas en la que los jóvenes con DI permitan un mejor *desarrollo de las actividades en las clases al interactuar adecuadamente con el profesor (7.9% en AO) y/o los compañeros (15.8% en AO)*. Procesos de observación y conversaciones de los investigadores con el profesorado permitieron identificar patrones del estudiantado: busca espacios para dialogar de temas lejanos a la clase, pero cercanos a sus experiencias. Los profesores abordaron dichas intervenciones para dirigirlas hacia la clase y que ellos mismos encontrarán un vínculo personal con el tema a abordar.

La tercera sección; *Proceso reflexivo-creativo del profesor*, condensa, y a su vez evidencia, la interconexión entre lo personal (particularidad biológico-comportamental), y lo contextual (organizativo-estructural, así como lo cultural-normativo): el estudiantado con DI requiere de adecuaciones diversas en función de sí mismos, el contenido, la dinámica de la clase, el profesor, el grupo y el espacio, por lo que *la intervención del profesor es variable para promover; su participación, aprendizaje o guiarlo en la dinámica particular del espacio curricular y/o que los compañeros lo integren en la misma*, baste contrastar las puntuaciones porcentuales en FA y FB condensados en la tabla 2. Lo mismo ocurre con la *necesidad de apoyo por parte de los facilitadores del Programa y la comunicación con estos*; los puntos porcentuales reflejan condiciones particulares.

Lo anterior denota que los estudiantes *son percibidos como un estudiante más (95.7% en NE) y su participación fue motivo de respeto y valoración (100% y 97.4%, respectivamente, en NE)* al tiempo que el profesorado la percibe como una *oportunidad para promover respeto y valoración por la diversidad en clase (97.4% y 100% respectivamente con FA en NE)*. Aunque, y en menor medida, se contradice al evidenciar que, en diversas situaciones, los compañeros *mostraron indiferencia (13.2% con FA reflejando una importante AO)*, así como *gestos de rechazo e incomodidad (2.6% en FA)*. El implicamiento cotidiano por parte de los investigadores, permitió convalidar estas acciones ya que algunos estudiantes mostraban dichas conductas frente a determinados comportamientos: persistencia para contar experiencias personales, falta de comprensión por los temas o indicaciones, interrupciones frecuentes e intermitentes durante la dinámica de la clase y/o expresiones emocionales poco asertivas. Lo anterior contrasta con el imaginario social en que la DI por sí misma condiciona la interacción y participación, por el contrario, es la falta de comprensión y apoyo.

En general, algunos profesores (5.3%) perciben que la *inclusión fue parcialmente óptima*. En complemento, el 7.9% sostiene que *no se sintió satisfecho respecto al proceso inclusivo*. El mismo porcentaje considera que la *inclusión global es perfectible*. Por el contrario, la mayoría percibe que la *inclusión fue óptima (94.7%)*, el 85.9% *se sintió satisfecho* y sentencia que *el proceso inclusivo fue globalmente satisfactorio* en NE con FA.

En complemento, se solicitó al profesorado compartir su experiencia respecto a los siguientes elementos. Por cuestiones de espacio, se presentan las incidencias y coincidencias:

- *Retos enfrentados.* En diversas ocasiones reportan no haber enfrentado retos, enfatizan las fortalezas del estudiantado. Por otro lado, los retos compartidos: Identificar limitaciones intelectuales y/o motoras, así como las fortalezas del estudiantado para poder orientar la enseñanza. Asegurar la comprensión de las indicaciones y/o secuencias (coreográficas, físicas). Patrones de personalidad; timidez, poca participación o actitud voluntariosa combinada con extroversión, reticencia a recibir apoyo. Temor hacia temas nuevos. Respecto

Indicador	Frecuencia						Sin respuesta
	Siempre	Más de la mitad de las sesiones	Menos de la mitad de las sesiones	Nunca	No aplica		
PROCESO REFLEXIVO-CREATIVO DEL PROFESOR							
Fue necesario hacer ajustes para promover la participación y aprendizaje del estudiante	18.4	23.7	5.3	39.5	7.9	5.3	
Fue necesaria su intervención para dirigir al estudiante en su integración a la dinámica de la actividad	31.6	28.9	15.8	10.5	10.5	2.6	
Fue necesaria su intervención para que el grupo integrará al estudiante	5.3	13.2	13.2	63.2	5.3		
Requirió el apoyo directo de facilitadores	13.2	21.1	21.1	42.1	2.6		
Requirió de comunicación con los facilitadores	13.2	21.1	21.1	42.1	2.6		
La inclusión fue óptima en términos de presencia, aprendizaje y valoración	84.2	10.5	5.3				
Se sintió satisfecho con su desempeño respecto a la inclusión del estudiante	73.7	15.8	7.9			2.6	
Globalmente, la inclusión del estudiante en su clase fue satisfactoria	81.6	7.9	7.9			2.6	

Tabla 2. Resultados porcentuales

al grupo: anticiparse a una crisis epiléptica, demanda individual de los estudiantes y diferentes niveles de ejecución musical. En cuanto a la clase: la complejidad de los temas y el lenguaje técnico.

- *Estrategias de intervención y/o apoyos brindados.*
- Referidos al estudiantado: Fortalecimiento personal, Confianza en sí mismo para participar en público. Retroalimentación positiva de participación.

- Respecto al contenido y/o dinámica de la clase: Flexibilizar la complejidad de las secuencias motrices, así como la velocidad de ejecución. Flexibilizar la coreografía, apoyos externos para promover lateralidad. Flexibilizar las técnicas artísticas en función de las habilidades y progresos. Proveer ejercicios con dificultad progresiva. Couch o supervisión uno a uno, como a cualquier estudiante. Vincular contenidos con temas de interés personal. Repetir instrucciones y hacer demostraciones con diferente velocidad y claras visual y auditivamente. Traducir el lenguaje técnico propio del taller a un lenguaje comprensible. Hacer actividades lúdicas. Ofrecer tiempos y espacios de escucha, otros para la regulación emocional. Anticipar temas sensibles.
- Respecto al grupo: Apoyo de los compañeros y promover la imitación. Facilitar su integración y participación entre pares.
- Otros: Comunicación constante con el facilitador para gestionar y validar colaborativamente las adecuaciones (lecturas, materiales, exámenes). Indagar acerca de la condición y estrategias de intervención, así como conversar con el propio estudiante respecto a su condición.
- *Fortalezas del estudiantado con DI.* Se precisa la independencia. Destacan las actitudes positivas como la motivación y entusiasmo. Hábitos positivos: constancia, perseverancia, disciplina y puntualidad. Se enfatizan habilidades sociales: búsqueda de relaciones sociales armónicas, carácter empático y amigable, trabajo en equipo, ofrece ayuda y muestra interés por la comunidad.

Se precisan en función del espacio curricular: Libertad creativa. Expresión emocional a través de colores. Espontaneidad en el juego. Gusto por la música y danza. Ritmo y buena ubicación espacial. Originalidad para expresar e identificar lo que ve.

- *Áreas de oportunidad.* Se consideran aquellas *debilidades interpersonales*, así como *espacios específicos* en que los estudiantes con DI pueden tener una veta de participación exitosa.

Las primeras; necesidad de fortalecer la confianza en sí mismo, tolerancia a la frustración y al cambio, al tiempo que se gana paciencia en actividades rutinarias o series nuevas. Aunado a ello, mencionan promover procesos de memoria a corto plazo, atención y memoria motora.

Propuestas: arteterapia, ampliar repertorio lector, danza, ilustración e imagen de cuentos e historias, incursionar en producción videográfica.

- *La evolución de este colectivo a través de la inclusión se reseña en diferentes dimensiones.* Fortalecimiento personal y social. Procesos de socialización por sí mismo (lazos de amistad, trasciende el aula). Apropiación de las metodologías específicas de trabajo. Mejora en las habilidades motrices finas y gruesas: coordinación, ejecución, capacidad atlética. Confianza, participación por sí mismo. Progreso técnico en estructuras literarias, técnicas en dibujo, visualización y representación de objetos.

- *Los beneficios de la participación de los jóvenes del Programa.* De forma unánime, el profesorado precisa que la inclusión es el mayor beneficio en términos de interacción, convivencia, participación, aceptación, respeto, aprecio, tolerancia, admiración y apertura a la diversidad. Enfatizan la creación de un ambiente amigable y diverso en el que todos aprenden que no hay barrera ni indiferencia si se respetan las diferencias.
- *Finalmente, se reflexionó en torno a las sugerencias de mejora para el Programa:*
 - Continuidad en los talleres cuando termina un ciclo.
 - Acceso a las plataformas en línea en materias que requieren un registro en el sistema, se precisa la necesidad de asignar matrícula.
 - Ampliar la oferta de actividades, número de espacios y/u horas.
 - Dar seguimiento más cercano y personal en función de las necesidades de los jóvenes y del espacio curricular contemplando la complejidad de cada uno.
 - Mayor información respecto al Programa; objetivos, áreas de trabajo, metas y alcances. Así como las fortalezas, debilidades, gustos, disgustos, conductas específicas, la condición de discapacidad, enfermedades y/o medicación del estudiantado. Aunado a mayor información de qué es lo que se espera del profesorado.
 - Precisar estrategias de intervención.
 - Mayor comunicación entre el profesorado, facilitadores y coordinadores del Programa.
 - Mayor vínculo con estudiantes regulares.
 - Capacitación con certificación al profesorado; actualización y materiales en línea.
 - Talleres para estudiantes y la comunidad en general para que comprendan la discapacidad e inclusión.
 - Retroalimentación diversificada; estrategias y momentos.

Conclusiones

Se identificaron los siguientes factores que inciden para promover procesos inclusivos: tipo de actividad (académica de cátedra, académica-cultural o deportiva), dinámica de la clase (pasiva, activa; de escucha o diálogo; individual, grupal), autonomía personal (incipiente, en proceso, alta), estilo docente (directivo, mediador; distante, cercano), tipo de compañerismo (apático, empático; distante, cercano; directivo, mediador), mismas que interactúan e interdefinen el tipo de respuesta hacia, para y por parte del estudiantado con DI.

Si bien estos factores parecen dicotómicos, plantean un continuo en que a mayor o menor grado promueven, en una relación directamente proporcional, el nivel de desempeño, así como el apoyo requerido: intermitente (apoyo si y solo si es necesario, recurrente en períodos cortos con intensidad baja o alta en situaciones múltiples), limitado (apoyo consistente en el tiempo, situaciones específicas), extenso (implicación regular en ambientes diferenciados, prescindencia temporal) y generalizado (implicación constante, intensidad elevada, múltiples contextos y situaciones).

Barreras identificadas: lenguaje, actitudes y acciones no incluyentes en tanto que se anclan y legitiman perspectivas de antaño; expresiones segregadoras y etiquetadoras (necesidades educativas especiales, capacidades diferentes). Adicionalmente, patrones en que el profesorado llama niños o niñas a la universalidad del estudiantado, sin embargo, respecto al colectivo con DI se perpetúan tratos que socavan sus derechos y exigencias, lejos del modelo social.

Considerando las observaciones del cuerpo docente, precisamos diversificar la participación del estudiantado en tanto proyectos transversales que contribuyan a su plan y competencias de vida independiente.

Finalmente, afirmamos que, la Universidad es un entorno incluyente en un sentido amplio. Proyectamos la gestión de talleres de actualización, así como de sensibilización para los diferentes actores implicados. Además de la creación de espacios para el diálogo y divulgación de experiencias, desde la voz y estilo, de cada uno de ellos.

Agradecimientos

Este trabajo se realizó gracias al apoyo y colaboración entre el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (Facultad de Psicología, UNAM), el Centro de Autonomía Personal y Social y Tecnológico de Monterrey Campus Santa Fe. Se agradecen los comentarios de Elisa Saad, así como el apoyo de Brenda Quiroz, Iveth Rodríguez y Paola Martínez.

Referencias

- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. España: Narcea ediciones.
- Gairín, J. & Suárez, C. (2012). La vulnerabilidad en Educación Superior. En Gairín, J.; Rodríguez-Gómez, D. y Castro Ceacero, D. (Coords.). Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica (39-58). España: Wolters Kluwer.
- INEGI (2013). Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010. En <http://goo.gl/Oal7QB>
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. & Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 8(1), 63-80. En <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art4.pdf>
- Saad, E. (2014). La inclusión educativa en educación superior: un desafío y una oportunidad para el estudiantado con discapacidad intelectual. En: Gairín, J., Palmeros y Ávila, G. y Barrales, A. (Coords.). Universidad y Colectivos Vulnerables. Reflexiones y experiencias (792-805). México: Ediciones del lirio.
- Soto, F. (2016). Emancipación mediante relatos digitales: la experiencia de estudiantes con discapacidad intelectual [Tesis de licenciatura]. México, CDMX: Facultad de Psicología, UNAM.