



UNIVERSIDAD DE SONORA
División de Ciencias Sociales
Maestría en Innovación Educativa

*Experiencias formativas de
estudiantes de educación superior
con discapacidad*

Tesis

Para obtener el grado de:
Maestra en Innovación Educativa

Presenta:
Cecilia María Estrada Álvarez

Directores:
Dr. Federico Zayas Pérez
Dra. Carlota Guzmán Gómez

Hermosillo, Sonora, septiembre de 2019

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora, Septiembre 30, 2019.

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Coordinador de la Maestría en Innovación Educativa
Universidad de Sonora

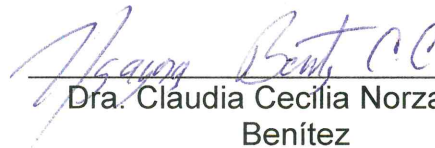
Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado ***“Experiencias formativas de estudiantes de educación superior con discapacidad”*** presentado por la pasante de maestría, *Cecilia María Estrada Álvarez*, con número de expediente 210216363, cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente



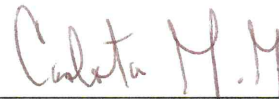
Dr. Federico Zayas Pérez
Asesor – Director



Dra. Claudia Cecilia Norzagaray
Benítez
Asesor – Sinodal



Dra. Anais Ortiz Valdez
Asesor – Sinodal



Dra. Carlota Guzmán Gómez
Asesor – Sinodal – Externo

Agradecimientos

La Maestría en Innovación Educativa, ha representado una de las grandes etapas de mi vida, tanto en cuestión personal como profesional. Definitivamente, este no es un logro propio, por ello es importante para mí agradecer a aquellos que me acompañaron en este camino, y con su presencia en mi vida permitieron que yo aprendiera de ustedes.

Mis padres merecen un agradecimiento especial, sus palabras de aliento en cada momento, su confianza puesta en mí, las grandes y anchas alas que formaron en mí, la enseñanza de siempre hacer las cosas lo mejor posible, la disciplina que se esforzaron en mostrarme; la culminación de esta etapa no ha sido otra cosa más que la labor que ustedes realizaron dando frutos.

Gracias a Dios por permitirme llegar a este momento.

Reconocimientos

La elaboración del presente trabajo se lo debo primeramente a CONACYT por becarme durante mi proceso de maestría, permitiendo mi formación dedicada a esto. También por aportar a mi estancia internacional por medio de la beca de movilidad, apoyando a una de mis más grandes experiencias.

A la Maestría en Innovación Educativa, por la amplia formación académica que me brindaron; por el conocimiento invaluable en el ramo educativo y de investigación social. A sus académicos, ejemplo de profesionalismo y sabiduría.

A mi director de tesis, Dr. Federico Zayas, por siempre estar dispuesto a atender mis dudas. Por tantas horas dedicadas a mi proyecto, y por todas las veces que se ajustó a mis difíciles ritmos. Por los consejos, por los momentos buenos y por aquellos de estrés y confusión intelectual que vivimos. Finalmente, por la paciencia que me brindó durante este proceso que en definitiva tuvo altas y bajas, pero que, finalmente, supimos sacar adelante. ¡Gracias!

A mi directora de tesis, Dra. Carlota Guzmán, quien desde que se incorporó a mi comité supo cómo orientar mi trabajo de la mejor manera. Sus creativas e innovadoras ideas las cuales no me permitía rechazar, no sólo fueron clave en la elaboración de este proyecto sino que también me brindaba claridad en el proceso. Por recibirme en estancia y estar pendiente de mí durante la misma. ¡Gracias!

A mis lectoras, Dra. Cecilia Norzagaray y Dra. Anais Ortiz quienes siempre mostraron amabilidad para atender mis dudas y por sus acertados comentarios que llevaron a este producto final. ¡Gracias!

Al Dr. Juan Pablo Durand, por tantos aprendizajes, por apoyar nuestras solicitudes y por confiar en nuestras capacidades. A Any e Irene, por el seguimiento a nuestras actividades y por siempre mostrar disposición para atendernos.

A la Dra. Tamara Polo, académico de la Universidad de Granada, por recibirme a tantos kilómetros de distancia, atenderme, preocuparse por mí. Por sus aportes a mi trabajo y a la elaboración de una propuesta de innovación.

A CAIDIV por poner su confianza en mi proyecto y facilitarme el contacto con los participantes a quienes también agradezco su apoyo.

Fueron tantas personas que de alguna manera se involucraron en este proyecto que la lista se vuelve infinita, para todos mi más grande reconocimiento, admiración y cariño.

Resumen

En el presente trabajo se analizan las experiencias formativas de los alumnos con discapacidad visual, auditiva o motriz que cursan sus estudios superiores en la Universidad de Sonora. De manera particular se busca identificar cuál es el sentido y significado que le confieren a sus estudios superiores y su identidad personal y estudiantil; abordados desde las vivencias que los han llevado a acceder y permanecer en la educación superior.

El procedimiento metodológico fija la atención en los actores y usuarios primarios de lo educativo. Interesa de forma particular estudiar a quienes se encuentran en estado de vulnerabilidad por sus características físicas en entornos que descuidan la atención a sus necesidades. A partir de dicho proceso se identificaron dos tipos de experiencias formativas categorizados por la temporalidad en la que aparecen: resolutiva y visionaria. De tal manera que este trabajo ofrece aportes sobre estudiantes y sus experiencias, el mundo subjetivo, el ambiente social e institucional en el que se están formando como futuros profesionistas. Además se culmina con una propuesta para mejorar las prácticas inclusivas de los académicos universitarios.

Palabras clave: estudiantes discapacidad, experiencias formativas, educación superior.

Índice general

Introducción.....	10
1. Introducción al problema.....	12
1.1 Discapacidad en la sociedad: evolución del término y acciones para su inclusión.....	12
1.2 Inclusión de la población con discapacidad en el sistema educativo.....	15
1.3 El panorama educativo nacional sobre la población con discapacidad.....	16
1.4 Universidad de Sonora: el tema de discapacidad en el PDI e informe de acciones.....	19
1.5 Antecedentes.....	22
1.6 Planteamiento del problema.....	27
2. Marco teórico.....	30
2.1 Hacia la conceptualización de la experiencia formativa.....	30
2.2 ¿Qué entendemos por experiencias formativas?.....	34
3. Marco metodológico.....	42
3.1 Paradigma interpretativo y enfoque cualitativo.....	42
3.2 Sujetos de investigación.....	44
3.3 Construcción de categorías, subcategorías y formación de dimensiones.....	45
3.4 Recolección de datos.....	46
3.5 Sistematización, análisis de datos, interpretación y comprensión.....	50
4. Resultados.....	52
4.1 Caracterización de los participantes.....	53
4.2 Vivencias de estudiantes con discapacidad en las etapas del proceso académico.....	53
4.3 Identidad personal y estudiantil.....	64
4.4 Sentidos y significados brindados por los estudiantes.....	70
4.5 Experiencias formativas: integración de los componentes.....	73
5. Conclusiones.....	79
6. Propuesta para generar prácticas inclusivas.....	83
Apéndices.....	94
Referencias.....	103

Índice de tablas

Tabla 1. Comparativo de escolaridad con y sin discapacidad.....	19
Tabla 2. Descripción de participantes.....	45
Tabla 3. Desglose de objetivos-instrumentos.....	47
Tabla 4. Situaciones determinantes en cada etapa del proceso académico.....	54
Tabla 5. Significados y sentidos de los estudios superiores.....	70
Tabla 6. Síntesis de vivencias.....	83
Tabla 7. Situación actual de inclusión en UNISON.....	85
Tabla 8. Acciones generales para la inclusión de estudiantes con discapacidad.....	87
Tabla 9. Acciones por considerar para la implementación de la propuesta.....	93

Índice de figuras

Figura 1. Serie histórica de estudiantes con discapacidad inscritos	20
Figura 2. Esquema sobre educación.....	35
Figura 3. Elementos relevantes de vivencia en la etapa de acceso a la información.....	57
Figura 4. Elementos de vivencia en la etapa de ingreso.....	59
Figura 5. Elementos de vivencia durante la etapa de recorrido académico.....	62
Figura 6. Elementos de vivencia durante la etapa de vida universitaria.....	64
Figura 7. Flujo de actuación del estudiante en sentido trascendental.....	72
Figura 8. Temporalidad de las experiencias formativas.....	73
Figura 9. Representación de componentes experiencia de formación resolutiva.....	76
Figura 10. Representación de componentes experiencia de formación visionaria.....	78
Figura 11. Proceso de implementación de la propuesta.....	92

Introducción

El presente trabajo se desarrolló con la pretensión de analizar las experiencias formativas de los estudiantes con discapacidad que de alguna manera fueron relevantes para que configuraran su identidad como personas y como estudiantes, el sentido y significado otorgado a la educación superior así como a la institución denominada “Universidad de Sonora”; según los referentes teóricos que se expondrán en el capítulo II. Esta configuración resulta importante para entender cómo han superado las dificultades físicas y los estigmas sociales que a lo largo de su vida se han encontrado, para posicionarse como estudiantes universitarios.

Este documento está organizado como a continuación se describe. En la primera parte se revisa la evolución del tema de la discapacidad en la educación superior, con especial atención a los principales hechos que han propiciado el cambio y apertura de las universidades hacia estos estudiantes; enseguida, se analizan investigaciones realizadas sobre el tema y se sientan las bases para el presente escrito. Después se plantea el problema identificado a partir de las sugerencias realizadas en anteriores investigaciones, así como por los supuestos y objetivos de este trabajo.

La segunda parte se trata del marco teórico que sustenta la investigación, al inicio de este capítulo se desarrollan los conceptos de experiencia y formación, así como la relación entre ellos; después se expone el tema de las experiencias formativas, con base en la teoría de experiencia que representa la base conceptual del proyecto. En ésta se desarrollan cinco elementos que componen la vivencia: sujetos, relaciones, contenido, prácticas y contexto; y otros tres componentes que transforman la vivencia en experiencia al generar un cambio en identidades, sentidos y significados.

La tercera parte corresponde al marco metodológico. En esta sección se describen y justifican las posturas cualitativas para la investigación centrada en el participante; además se desarrolla el proceso seguido en la recolección de datos; así mismo se presentan los sujetos que brindaron sus experiencias para lograr este proyecto. Por último, se explican los instrumentos utilizados, los pasos para su elaboración, y las relaciones categoría-pregunta, incluyendo la descripción de los

procedimientos analíticos, interpretativos y comprensivos puestos en juego para la construcción del conocimiento del objeto de este trabajo.

En el capítulo de resultados, se describen los hallazgos en materia de vivencias, identidad, significados y sentidos. Además de exponer el análisis, interpretación y comprensión de cada uno de dichos elementos, además se agrega una caracterización de los participantes del estudio. Este capítulo se finaliza con la descripción de las experiencias formativas que conjuntan los distintos elementos desarrollados en el apartado, habiéndose encontrado dos: *experiencia formativa resolutive* y *visionaria*. En las conclusiones se responde las preguntas planteadas para esta investigación, y se anotan los resultados relevantes en cada una, así como los logros de la investigación y recomendaciones para posteriores estudios. Se finaliza con una propuesta para generar prácticas inclusivas, donde, a partir de los resultados de la investigación y los principios básicos de inclusión, se recomienda la creación de una guía para el profesorado.

Capítulo I. Introducción al problema

1.1 Discapacidad en la sociedad: acciones para su inclusión

Según cifras de la Organización Mundial de la Salud (OMS), de los más de mil millones de personas que viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad, casi 200 millones de ellas experimentan dificultades considerables en su funcionamiento; incluso se señala que la mayoría de la población en algún momento de la vida sufrirá de limitaciones temporales o permanentes (OMS, 2011). Esto representa una cifra numerosa pero que no se ve reflejada en la representatividad, visibilidad y facilidades dadas a este grupo para desarrollar su vida.

Históricamente la sociedad creó un estereotipo de hombre sano y los grupos, como la población con discapacidad, que no cumplían con las características que conformaban este perfil eran excluidos de las actividades sociales. Dicha noción estaba ligada a la visión de discapacidad de cada momento histórico y cultural. Estas perspectivas se transforman considerablemente con el paso de los años; por ejemplo, antiguamente las prácticas de atención hacia ello estaban enfocadas a la caridad y asistencia, e incluso llegaban a tomarse medidas eugenésicas, al ser considerados estos seres como sujetos que no contribuían a satisfacer las necesidades de la comunidad (Palacios, 2008). Otra visión deja de lado la concepción de no ser necesarios y se acepta que están en potencia de aportar, siempre y cuando sean rehabilitados, es decir, en esta línea se les vincula con insuficiencias biológicas o bajo condiciones médicas y el tema se reduce a un asunto individual. Afortunadamente, a partir del auge de los movimientos sociales de las décadas de los cincuenta y sesenta, comienza la lucha por su visibilidad, el reconocimiento de sus derechos y la reconstrucción de significados sociales relacionados con la discapacidad (Soto & Vasco, 2008).

Gracias a estos movimientos y a las bases presentadas por la Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) en 1976, se vuelve a generar un cambio conceptual en el término y ahora se afirma que es la sociedad la que discapacita; las nuevas tendencias incorporan elementos no sólo médicos como en las visiones antes expuestas, sino sociales donde no se trata la discapacidad como una característica de la persona, sino como relacionada con las condiciones creadas

por el contexto; así, se plantea que *“el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidad”* (OMS, 2001). Palacios (2008) distingue dos presupuestos fundamentales de este modelo, el primero es que se reconsideran las raíces del problema y se les vincula a las carentes acciones sociales en la prestación de servicios adecuados a las necesidades de la población con discapacidad; segundo, se parte de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna y se reconocen los aportes de esta población hacia la sociedad, principalmente en lo relativo a inclusión y aceptación de la diferencia.

La década de los ochenta y principios de los noventa representó el paso definitivo del modelo rehabilitador hacia el modelo social (Palacios, 2008), estos cambios se vieron reflejados en la evolución de las Clasificaciones Internacionales de la OMS, la creación de encuentros mundiales para el análisis de la temática, producción de líneas de acción para inclusión de la población en los diversos ámbitos sociales y la emisión de legislación a favor de las personas con discapacidad. Así, en 1980 la OMS emitió la primera clasificación relacionada con salud y discapacidad. En esta se destacan los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía; sin embargo, esta clasificación provocó críticas al considerar que se planteaba desde una visión médica, donde la deficiencia no se despegaba de la noción de anormalidad, de la discapacidad como incapacidad de realizar una actividad y minusvalía la limitación para desempeñar un rol “normal” (Palacios, 2008). Después de esta publicación se conmemoró el año internacional de las personas con discapacidad en 1981, y el decenio de Naciones Unidas para los impedidos entre 1982-1992. En la búsqueda por emitir guías de acción hacia la igualdad y plena participación de las personas con discapacidad, se logró la publicación del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1982), Principios para la protección de los Enfermos Mentales y el Mejoramiento de la Atención de la Salud Mental (1991) y las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993), estas últimas elaboradas a partir de la experiencia durante el decenio de las personas con discapacidad (Parra-Dussan,

2010) y que sirvieron de base para la posterior Clasificación de salud y Convención internacional.

Cercana la llegada del nuevo milenio, las acciones a nivel internacional, concerniente al tema, se dieron en dos grandes rubros: el de la conceptualización del término, es decir, cómo se va a entender la discapacidad. Para ello se llevó a cabo la revisión y actualización de la Clasificación de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM); y, por otro lado, se dio énfasis a labores relacionadas con los derechos de esta población, y para ello se comenzó la organización de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La nueva clasificación publicada en el año 2001, denominada *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y de la Salud* (CIF), busca brindar un marco lingüístico unificado sobre los componentes de la salud (OMS, 2001). En esta esta concepción se desenfocan las deficiencias del individuo y se amplía en las limitaciones en su actividad y las restricciones en su participación, así como de aquellos factores ambientales y personales que inciden en el pleno desarrollo de los individuos (INEGI, 2016). Con esta nueva vía de interpretación de salud y discapacidad se da apertura a una nueva realidad médica y científica sobre la esencia de la discapacidad y con ello se respalda la materialización de derechos que contrarresten las limitaciones sociales que han colocado en situación de vulnerabilidad a esta población.

Finalmente, en el año 2006, se da el máximo logro en materia de reconocimiento de los derechos de las personas con alguna discapacidad con la elaboración de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, la cual encuentra sus fundamentos en los principios de libertad, justicia y paz en el mundo así como en el reconocimiento de la dignidad y el valor inherentes y la igualdad de derechos a todos los miembros de la familia humana. En ella se emiten lineamientos en materia política y normativa, con el fin de visibilizar y proteger sus derechos con fuerza jurídica obligatoria. Fue firmada por 131 países y ratificada por 24, entre ellos México. Con esta acción nuestro país se compromete a asegurar y promover el goce pleno de los derechos humanos y libertades fundamentales de las

personas con discapacidad sin discriminación por motivos de su condición (ONU, 2006).

1.2 Inclusión de la población con discapacidad en el sistema educativo

Como se pretendió mostrar en apartados anteriores, en los últimos años al tema de discapacidad se le ha concedido relevancia por parte de los organismos internacionales, emitiéndose normatividad y líneas de acción para su incorporación a los distintos ámbitos de la vida social. Por ser un derecho fundamental y una de las principales esferas del humano, la educación es considerada de manera preponderante en las publicaciones respectivas, y se busca que estas contengan manifiestos de actuación en este ámbito.

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtien, Tailandia (1990), se menciona la contribución de la educación para la formación de un mundo más seguro, sano, próspero, puro, así como favorecer el progreso social, económico y cultural (UNESCO, 1990); de esta manera se establece como objetivo principal la satisfacción de las necesidades de aprendizaje, universalización del acceso y fomento a la equidad poniendo hincapié en el desarrollo de los colectivos más desfavorecidos (Pérez-Castro, 2016).

En 1994, retomando los principios de educación para todos, se aprueba la Declaración de Salamanca, dirigida en especial a la población con discapacidad, con el objetivo de favorecer su inclusión en el sistema educativo, incluyendo a la educación terciaria; para ello se hace necesaria la construcción de sistemas flexibles que respondan a las diferencias individuales de los estudiantes (Pérez-Castro, 2016). Sobre el papel de la educación superior se esgrimen las aportaciones que ésta puede generar hacia el exterior acerca del tema, en este sentido se establece que *“a las universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos”* (UNESCO, 1994). Estas orientaciones responden al papel de las universidades hacia el exterior, sin embargo, dejan de lado las acciones que la misma institución debe perseguir en su interior para incorporar a esta población a sus espacios.

Por otra parte, en la Convención promulgada en el año 2006, se plasma que los estados que ratificaron la convención deben asegurar el acceso a la educación superior, la formación profesional y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones que los demás, y que para ello se deberán realizar los ajustes necesarios (ONU, 2006) como está estipulado en el artículo 24 de dicho documento. Además se prevé el acceso a medios apropiados de comunicación según su identidad lingüística y a contar con maestros calificados para la comunicación eficiente (López, 2012). Esto supone una serie de acciones por parte de cada Estado para asegurar o facilitar el acceso a las personas con discapacidad a la educación superior, tomando como base la perspectiva de la educación inclusiva.

Por último, en el Foro Mundial sobre la Educación 2015, se presenta la Declaración de Incheon para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: *Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos*; entre las metas para la educación del 2030, se prevé el acceso igualitario de todas las personas a todos los niveles de enseñanza y a la formación profesional, en especial de aquellas que se encuentran en estado de vulnerabilidad y donde se incluyen las personas con alguna discapacidad (UNESCO et al., 2015). Esto indica que la incorporación de las personas con discapacidad al sistema educativo sería prioritaria para el logro de los objetivos educativos presupuestados en la próxima década.

1.3 El panorama educativo nacional sobre la población con discapacidad

Las políticas internacionales antes mencionadas permean el marco jurídico de nuestro país, y bajo los principios de protección, igualdad y goce pleno de las garantías individuales buscan dar respuesta a los 7.1 millones de habitantes de que se encuentran en situación de discapacidad (INEGI, 2015), según la clasificación realizada por el Grupo de Washington, las personas en esta situación tienen dificultad para: 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 aparatos auditivos); bañarse, vestirse o comer; hablar o comunicarse y problemas emocionales o mentales.

Según los tipos, la población con discapacidad, se distribuye como se anota: 64.1% tienen dificultades para caminar, subir o bajar usando sus piernas; 58.4% dificultades para ver aunque use lentes; 38.8% para aprender, recordar o concentrarse; 33.5% para escuchar aunque use aparato auditivo; 33% para mover o usar sus brazos o manos; 23.7% dificultades para bañarse, vestirse o comer; 19.6% posee problemas emocionales o mentales y 18% para hablar o comunicarse (INEGI, 2016). Recordando que una persona puede clasificarse en más de una discapacidad, por lo que los porcentajes no se reflejan con base a 100%.

Las acciones para cubrir las necesidades de este grupo se enmarcan en la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad y en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (López, 2017). En estas se regula la actuación del Estado para asegurar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad. Como ya se ha mencionado, la educación representa para las sociedades uno de los ámbitos de actuación más importantes; por ello, recordemos que en el artículo tercero de la Constitución Mexicana se plasma el derecho de toda la población a recibir educación equitativa e igualitaria, por lo tanto le corresponde al Estado satisfacer este derecho primario por medio de la emisión tanto de normatividad como de sugerencias y acciones al respecto. Mientras que en el capítulo III de la Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad, se mencionan las acciones a realizar para promover el derecho a la educación de las personas con discapacidad, en el párrafo 5 se manifiesta la necesidad de impulsar la inclusión de este colectivo en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, así como la pertinencia de aplicar normas y reglamentos para evitar la discriminación, mejorar las condiciones de accesibilidad y los apoyos materiales, didácticos, técnicos y profesionales del personal (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2011).

Por otro lado, en el Plan Nacional de Desarrollo del gobierno anterior, en objetivo 1.5 sobre el respeto y protección de los derechos humanos y la erradicación de la discriminación; punto 2.2, acerca de transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente, así como en el objetivo 3.2 sobre la garantía de inclusión y equidad en el Sistema Educativo, se vislumbran como parte prioritaria de las acciones del Gobierno

Federal, la atención y respeto a los derechos de las personas con discapacidad para orientar su desarrollo integral e inclusión social plena (Presidencia de la República México, 2013)

Las referencias a los documentos mencionados se enfocan a la inclusión en el Sistema Educativo; las universidades e institutos superiores, pertenece al Sistema Educativo Nacional, por ello esta normatividad es vigente y aplicable a los establecimientos pertenecientes a este nivel académico.

Es así que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que congrega a las principales instituciones de educación superior con el fin de mejorar sus funciones, crea el Manual para una educación incluyente en las instituciones de educación Superior, con el objetivo de proponer una serie de acciones para incorporar a las personas con discapacidad en las instituciones de nivel superior del país. En este se menciona que es necesaria la implementación de medidas eficaces para visibilizar los derechos de la población con discapacidad; al ser esta una condición de vida el contexto no debe limitar el desempeño de estas personas en los ámbitos sociales, entre ellos el educativo (ANUIES, 2002). Con esta aportación, la asociación impulsa la incorporación de las personas con discapacidad en las universidades, pues marca la importancia de la toma de conciencia y de acción por parte de las instituciones en la inclusión del colectivo estudiado en el presente trabajo.

Desafortunadamente, a pesar de los grandes avances en materia normativa para la inclusión educativa a nivel superior, estos no se ven reflejados en las cifras sobre la escolaridad de la población con discapacidad mayor a 15 años cuya distribución es como se anota: 23 de cada 100 no tienen escolaridad alguna, 45 se encuentran en el nivel primaria y sólo 7 cuentan con educación superior (INEGI, 2015a). A manera de comparación se presenta la distribución de la población sin discapacidad: de cada 100, 3 no cuentan con escolaridad y 21 poseen educación superior (Tabla 1). Con esto podemos entender la brecha existente entre la población general y aquellos con discapacidad, resultando en claras desventajas en cuestión de acceso al Sistema Educativo para esta última. Reflexionar sobre estos porcentajes nos permite reconocer el gran reto que tienen las instituciones de educación superior,

nacionales y locales, si desean cumplir con el objetivo de elevar los porcentajes de acceso al nivel superior y con ello avanzar acerca de los enunciados de las leyes antes destacadas.

Tabla 1.

Comparativo de escolaridad con y sin discapacidad

	Con discapacidad	Sin discapacidad
Sin escolaridad	23	3
Educación superior	7	21

Fuente: INEGI. Datos sobre cada 100 personas

Con lo antes descrito si observamos políticas, acciones y metas que apuntan a la inclusión eficiente de la población con discapacidad en las universidades, esto se debería reflejar en condiciones óptimas en las instituciones, mismas que faciliten el acceso y permanencia de estos alumnos, pero al revisar los datos estadísticos sobre la baja cantidad de estudiantes que alcanzan este nivel, es válido preguntarnos sobre la forma en que se están aplicando las directrices legales, las orientaciones y las indicaciones; parece ser que la respuesta es que ello no se ha traducido en una elevación en los porcentajes de ingreso y con ello la mejora de los trayectos de esta población.

1.4 Universidad de Sonora: discapacidad en el PDI e informe de acciones

Gran cantidad de Instituciones de Educación Superior (IES) se han propuesto realizar, o han implementado, mejoras en materia de la inclusión para sus espacios. En el caso de la Universidad de Sonora, las cifras de estudiantes con discapacidad han aumentado para esta institución. Los datos oficiales muestran en el año 2011 un total de 47 estudiantes en el campus Hermosillo, mientras que en el 2018 los inscritos ascendían a 149. Los números se han mantenido en aumento excepto del 2011 al 2012 y del 2017 al 2018, años donde hubo reducción de matriculados respecto al anterior (Figura 1). Las labores de la Universidad de Sonora orientadas a atender a esta población se han proyectado en los planes de desarrollo

institucional y las acciones llevadas a cabo se hacen del conocimiento de la comunidad a través del Informe Anual de Rector.

Figura 1. Serie histórica de estudiantes con discapacidad inscritos en Universidad de Sonora

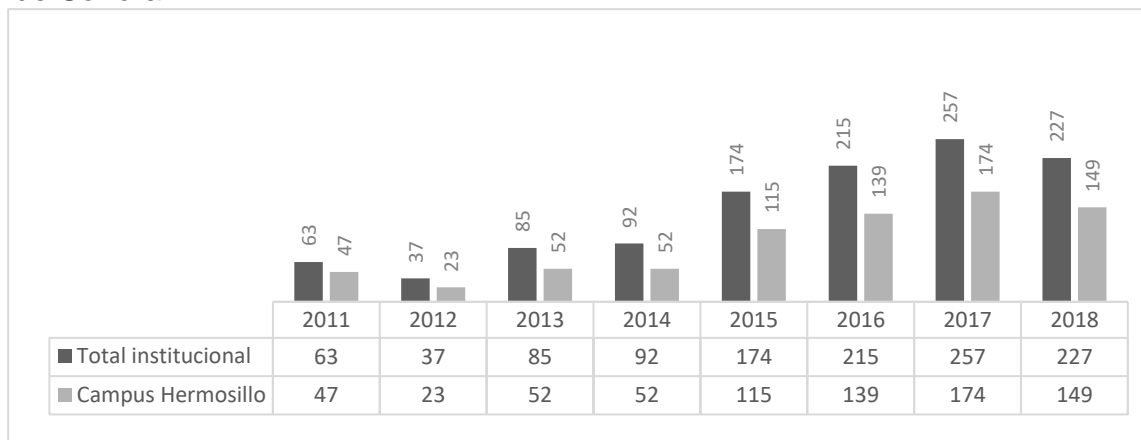


Figura 1. Histórico de estudiantes con discapacidad inscritos. Elaborado a partir de los datos proporcionados por la Dirección de Planeación de la Universidad de Sonora.

En el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2009-2013 comienza a aparecer la necesidad de implementar acciones a favor de este sector estudiantil, con propuestas de becas y mejoras en la accesibilidad a la institución (Universidad de Sonora, 2009). En el PDI 2013-2017 también se manifiesta el tema, pues se dice que se han agregado mecanismos para permitir la incorporación de personas con discapacidad en los distintos procesos; también entre sus objetivos se encuentra fortalecer las acciones llevadas a cabo en proyectos de extensión de la universidad hacia el sector de educación especial (Universidad de Sonora, 2013). Es en el PDI 2017-2021 donde se prevén mayores acciones para la población con discapacidad, en cuestión de oportunidades, servicios brindados por la institución, difusión de conocimiento, capacitación, enseñanza, sensibilización, entre otros; estas labores se encuentran plasmadas en el programa estratégico 7.3 “*educación inclusiva, atención a la discapacidad y a grupos vulnerables*” cuyo objetivo general es fortalecer la inclusión de estos grupos minoritarios (Universidad de Sonora, 2017).

A partir de esta revisión, entendemos la importancia del seguimiento de las acciones a implementar a favor de la comunidad con discapacidad en los próximos

años, un medio para hacerlo son los informes anuales presentados por el rector. En el 2018 se presentó el primer informe del periodo 2017-2021; en él se establecen distintas actividades realizadas en la comunidad universitaria, contenidas en el programa estratégico *educación inclusiva, atención a la discapacidad y grupos vulnerables*, donde se comunica que en cuestión de facilidades físicas se han instalado rampas y elevadores, respecto a los servicios se presenta el fortalecimiento del Centro de Acceso a la Información para personas con Discapacidad Visual (CAIDIV), sobre formación se menciona el desarrollo cursos de Lengua de Señas Mexicana y sobre sensibilización la organización del festival de primavera, evento que incentiva la participación de los estudiantes con alguna discapacidad (Velázquez, 2018).

Con lo descrito observamos políticas, acciones y metas que apuntan a la inclusión eficiente de la población con discapacidad en la universidad, lo que debería reflejarse en condiciones óptimas en las instituciones, que faciliten el acceso y permanencia de estos alumnos. Al revisar los datos estadísticos sobre la cantidad de estudiantes que alcanzan este nivel, y al preguntarnos sobre la aplicación de estas indicaciones y la forma en la que están incidiendo en los porcentajes de ingreso de esta población, la respuesta no parece satisfactoria pues aunque cada vez más logran llegar a educación superior, continúa siendo una baja proporción a la suma total de personas con discapacidad.

Otra óptica para ver esta problemática es la individual. Aunque la población con discapacidad tiene menos probabilidad de ingresar a la escuela, permanecer en ella y superar cursos sucesivos, existe un grupo reducido que consigue acceder a los niveles superiores, contra las expectativas sociales puestas en ellos, por esto cabe indagar quiénes son, qué los ha impulsado a alcanzar este logro, qué sentido y significado le otorgan a la educación superior; además, ampliar estas preguntas con las vivencias que los llevaron a integrarse a este ámbito.

A partir de las dos vertientes de interrogación, se fundamenta el presente trabajo, el cual pretende enfocar en esta población que accede al nivel superior; conocer su experiencia permite reconocer cuáles han sido los sucesos significativos de su vida, cómo han superado los obstáculos propios de su discapacidad y de un

contexto social carente de habilidad y sensibilidad para atender a esta población, así como registrar el alcance de las acciones realizadas por la Universidad en favor de esas figuras estudiantiles.

1.5 Investigaciones sobre discapacidad, experiencias y educación superior

El tema de discapacidad y educación superior ha sido abordado desde distintos enfoques, objetivos, métodos, instrumentos. La organización de este apartado se hace siguiendo tres líneas generales: primero, investigaciones enfocadas a la institución, las condiciones en las que se encuentran y las requeridas para funcionar como centros con calidad de inclusivos; segundo, las producciones cuyo objeto de estudio son las experiencias estudiantes con discapacidad en el nivel superior; en la tercera se organizan aquellas investigaciones que abordan la subjetividad de los escolares, aquellos elementos que permite conocer quienes son y qué representaciones han generado sobre los estudios superiores.

Sobre la primera línea *Investigaciones abocadas a estudiar instituciones*, primero se han retomado los estudios de Moriña y Molina (2011), Cotán (2017) en ambos se identifican las barreras y ayuda recibidas con los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Sevilla y se realiza desde la voz de los mismos estudiantes, por medio de método biográfico-narrativo. Resaltan los resultados siguientes: existencia de un vacío legal en la Universidad de Sevilla a favor de los derechos de las personas con discapacidad; infraestructura obsoleta; falta de información al personal para atender la inclusión, para lo cual proponen la creación de una figura de orientación. Las ayudas identificadas son el Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria y la gratuidad de los estudios.

En la misma línea pero enfocado a identificar las condiciones necesarias para considerar una Institución de Educación Superior (IES) como inclusiva se encuentra el trabajo de Lissi et al (2009): entre los elementos generales comunes con los que debe contar son: políticas internas que promuevan la inclusión, garantía de acceso universal a todos los programas y censo de alumnos, docentes y personal con discapacidad. Sobre la docencia indican la necesidad de orientar y asesorar la labor para adecuaciones curriculares. Respecto a infraestructura estas deben permitir la accesibilidad de manera independiente a todos los servicios y apoyos tecnológicos.

Otro aspecto considerado es el relativo a los mismos estudiantes con discapacidad y los apoyos específicos que requieren, como intérpretes, tomadores de notas, materiales en Braille, etc. Los pares también son un aspecto fundamental que se tiene que tomar en cuenta: incorporarlos a la inclusión como voluntarios o ayudantes contribuye a la sensibilización de la comunidad. Un último aspecto que apoya a todos los anteriores es la investigación para la optimización de las intervenciones y la difusión de acciones y resultados obtenidos. Sobre todo, Lissi y otros (2009) destacan la importancia de que estos aspectos deben ser cubiertos desde una mirada de valor y reconocimiento a quienes se encuentran en situación de discapacidad.

Se concluye la primera línea de investigación con la propuesta de Cobos y Moreno (2014) quienes exponen recomendaciones para la construcción de una universidad que respete la diversidad. Mencionan tres elementos esenciales para lograrlo: la construcción de ajustes y acomodos razonables (bajo criterios personalizados), diseño universal para el aprendizaje (principios para programas académicos que den igualdad de oportunidades) y un espacio institucional que lidere los procesos de inclusión (creación de una oficina o dependencia).

En general, los estudios anteriores demuestran la escasa implementación de medidas de atención a la población con discapacidad, además, señalan las acciones requeridas para mejorar estas condiciones y hablar así de educación inclusiva. También se releva la necesidad de darle continuidad a las investigaciones sobre la labor de las instituciones en la apertura a la diversidad, a la vez que conocer el mundo subjetivo de estos estudiantes para comprender con más amplitud la realidad de su transcurso por los estudios superiores.

Retomando lo anterior, una forma de llegar a esta realidad es por medio del estudio de las experiencias estudiantiles, ya que permite la incursión en las relaciones de estos sujetos y con los estudios, la institución y otros actores (Guzmán, 2003), esto constituye la segunda línea de investigaciones sobre la que está organizado el presente proyecto. Al respecto, existen investigaciones abocadas al estudio de la experiencia de la población estudiantil con discapacidad, las relaciones que entabla, los retos que enfrentan, las herramientas que utilizan, en

general, la manera en la que viven su trayecto de educación universitaria.

En el trabajo de McGregor et al. (2016) encontramos un análisis de la experiencia universitaria de estudiantes tanto con discapacidad intelectual como sin ella, para realizar un análisis comparativo. Este se lleva a cabo en diferentes instituciones de Estados Unidos y considera distintos constructos, sobre los cuales organiza los resultados. A partir de la comparación de los resultados obtiene que los estudiantes con discapacidad perciben mayor prejuicio hacia la discapacidad, experimentan mayor dificultad en las asignaturas, más obstáculos, menor satisfacción con la experiencia universitaria y mayor contacto con la facultad respecto a aquellos sin discapacidad.

Moola (2015) estudió las experiencias de aprendizaje de doce alumnos con múltiples discapacidades. Se llevaron a cabo entrevistas a profundidad para conocer su trayecto universitario y la forma en la que su discapacidad interviene como desafío en el mismo. Sobre su travesía identifican que fue difícil enfrentar bajas expectativas hacia ellos de parte de otros durante su recorrido formativo. Los estudiantes con discapacidad narran diferentes aspectos en sus recorridos: sobre las relaciones que entablan, hay quienes en todo momento han sentido apoyo de parte de sus padres, compañeros y maestros. Para los estudiantes es importante el apoyo social que los identifica como académicamente eficientes. Otros resultados señalaron las dificultades arquitectónicas, así como complicaciones en el acceso a servicios prestados por la institución y a las tecnologías; y, en general, se encontró una pobre educación acerca de la discapacidad. Sobre su futuro vislumbran pocas oportunidades laborales debido a su situación. La autora concluye que, aunque la puerta de acceso hacia el nivel superior se está abriendo para estos estudiantes, el puente hacia su futuro (desarrollo de la carrera) permanece firmemente cerrado.

En México, Saldivar (2017) realizó un proyecto de investigación en la Universidad Iberoamericana y entre sus objetivos plasmaba el análisis de las vivencias de cuatro estudiantes con discapacidad que cursaban sus estudios superiores. Se obtuvo la información por medio de entrevistas y notas de campo; para el proceso metodológico combinó dos etapas de análisis los cuales denominó vertical y horizontal. En general, previo al trayecto universitario, detecta la

importancia de su deseo de superación, de encontrar apoyo en aquellos que se encuentran a su alrededor, también contar con experiencias académicas previas exitosas y tener un alto grado de habilidades sociales, autovaloración y aceptación de su discapacidad; durante su estancia universitaria, reconocen casos donde se evidencian carencias de los académicos para la creación de condiciones óptimas para su desarrollo como estudiantes, la creación de redes de amigos, compañeros y profesionales. Finalmente, determina que esto formó en los alumnos con discapacidad un alto grado de confianza en sí, independencia, organización, resiliencia al sufrimiento y reconocimiento de quiénes son y hacia dónde van.

El estudio anterior también hace aportaciones que corresponden a la tercera línea de investigaciones donde se analizan *aspectos subjetivos de los estudiantes con discapacidad*. En este caso Saldivar (2017) se interesa por conocer los significados que los escolares atribuyen a los estudios superiores. Al respecto la autora señala que el ingreso fue un momento difícil para ellos y lo relacionaban con miedo, incertidumbre y estrés, ya que debían demostrar suficiencia para encontrarse en este nivel; en el transcurso de su estancia el significado se transformó y el prestigio de la institución se volvió relevante para pensar en un futuro personal y profesional exitoso. Otros elementos a quienes dotan de significados son sus compañeros y maestros, pues de manera recíproca, reciben de ellos muestras de respeto y admiración por sus logros y compromiso.

Sobre esta tercera línea de investigaciones, Moriña (2017) también analiza elementos de la subjetividad de los estudiantes con discapacidad, por medio de una metodología biográfica-narrativa. Algunos de estos elementos se refieren a su autopercepción como estudiantes, la identidad a partir de su discapacidad y las estrategias para confrontar los desafíos. Sobre los resultados, la autora señala que los estudiantes desean ser tratados como un estudiante más; para ello, algunos deciden esconder su discapacidad (las que se pueden ocultar) debido a experiencias negativas cuando no lo hacen, mientras que otros consideran necesario darla a conocer para poder usar los apoyos provistos para su aprendizaje. Respecto a sus limitantes consideran que los profesores pueden considerarse una barrera para sus estudios, aunque también están conscientes de sus propios límites.

Otros hallazgos demuestran que estos estudiantes requieren de más tiempo y esfuerzo que los demás para lograr sus objetivos. Sobre su percepción como alumnos, algunos se ven como un estudiante universitario cualquiera; otros se consideran luchadores, debido al gran esfuerzo que realizan comparado con sus compañeros; también, se encuentran identidades como sobrevivientes, otros como sobreprotegidos, incluso hay quienes mencionan haber sido tratados como si fueran menos capaces. Finalmente, los entrevistados ven la universidad como una oportunidad para sobreponerse a las adversidades propias de su discapacidad.

Por último, Polo y López (2012) estudian otro elemento de la subjetividad en su investigación sobre autoconcepto de los estudiantes de educación superior con discapacidad visual, auditiva o motora. Con una perspectiva cuantitativa se buscó conocer el autoconcepto de 102 universitarios de los cuales el 50% tenían discapacidad; el estudio abarcó cinco dimensiones del autoconcepto: académico/laboral, social, emocional, familiar y físico. Los resultados demuestran diferencias significativas entre los grupos con o sin discapacidad; se encontró que la presencia de discapacidad se relaciona con un autoconcepto académico y emocional más bajo que el grupo sin discapacidad. Por otro lado, en las dimensiones, social, familiar y física, se encuentran pocas diferencias entre ambos colectivos, en este caso, se puede deber a que la incorporación a la universidad haya elevado su nivel de autoconcepto en esas tres dimensiones.

Todas estas investigaciones acerca de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior denotan experiencias complicadas o medianamente buenas, a la vez que hacen ver la necesidad de continuar con la búsqueda de comprensión de esta realidad, en la que ellos persisten o no en la universidad, lo que en muchas ocasiones no se toma en cuenta a la hora de pensar en las oportunidades para todos, la equidad y la igualdad en educación superior.

Continuar con estudios de este tipo nos permitiría conocer la diversidad de estudiantes que conforman el espacio educativo y podría contribuir a la sensibilización y la adopción de los principios de la educación para todos. Es importante destacar que, aunque estos trabajos atienden algunos elementos importantes para nuestro estudio, dejan fuera otros considerados relevantes para la

experiencia formativa, perspectiva que se está manejando en este trabajo; además el objetivo del presente estudio es comprender estos elementos y vislumbrar cómo se ha dado la transformación de su identidad y sentido.

1.6 Planteamiento del problema

1.6.1 Definición del problema.

La incorporación de distintas figuras estudiantiles a la educación superior ha creado heterogeneidad en la población y en la atención a sus necesidades diversas, no vistas hasta ahora. Los alumnos que integran cada una de estas figuras viven de manera distinta la universidad y experimentan situaciones únicas. En el caso de los universitarios con discapacidad, como se menciona en los estudios citados, su inclusión está incompleta, pues se enfrentan a barreras tanto físicas como sociales, y a pesar de esto, varios logran persistir en sus estudios en la educación superior. Esto hace que sus experiencias formativas sean importantes de ser analizadas, por medio de investigaciones orientadas a conocer las distintas condiciones, situaciones y características de estos sujetos que les han permitido seguir su trayecto formativo (Guzmán, 2005).

Además, la existencia de gran cantidad de planteamientos en forma de políticas de inclusión, propuestos para orientar la actuación de las instituciones educativas, incluyendo la educación superior (ANUIES, 2002; ONU, 2006; Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2011; Presidencia de la República México, 2013; UNESCO et al, 2015;) y la falta de estudios relativos a los frutos de estas, hace importante explorar las experiencias y las vivencias de quienes son objeto de estas, para contrastar la realidad de sus trayectos con el “deber ser” y los objetivos que proponen.

1.6.2 Preguntas de investigación.

La pregunta orientadora del presente trabajo y guía del producto final de la investigación es: ¿cómo han sido las experiencias formativas de los estudiantes con discapacidad durante la educación superior?

Para guiar la respuesta a esta pregunta orientadora se trabaja en dos vertientes, la primera enfocada a rescatar las vivencias que fungieron como base

para la transformación de identidades, sentidos y significados en los estudiantes; la segunda profundiza en estos aspectos subjetivos, considerados como determinantes para la llegada de estos estudiantes a educación superior. A partir de ello se tienen como preguntas específicas:

¿Cómo han sido las vivencias de los estudiantes con discapacidad en la educación superior?

¿Cuál es el sentido y significado de los estudios superiores para los estudiantes con discapacidad?

¿Cómo es la identidad personal y estudiantil de los estudiantes con discapacidad?

1.6.3 Objetivos.

1.6.3.1 Objetivo general.

Analizar las experiencias formativas de los estudiantes con discapacidad relacionadas con su educación superior.

1.6.3.2 Objetivos específicos.

- Describir las vivencias relevantes de los estudiantes con discapacidad durante la educación superior.
- Indagar cuáles son las identidades, sentidos y significados de los estudiantes con discapacidad sobre la educación superior.

1.6.4 Justificación.

En las instituciones de educación superior convergen alumnos con distintas características, algunos presentan cierta discapacidad que les enfrenta a experiencias únicas en su trayectoria universitaria. Conocer estas experiencias permite, en primer lugar, adentrarse al mundo subjetivo de una población singular, de estudiantes que, a pesar de la adversidad, han persistido en sus estudios superiores; en segundo lugar, identificar prácticas y relaciones con otros actores de la institución que reflejan lineamientos y políticas públicas de inclusión. Una misma situación de enseñanza o de participación en la vida universitaria puede representar diversos retos para distintos tipos de estudiantes, por lo cual es necesario explorar las identidades, sentidos y significados construidos por este grupo; comprender estas particularidades puede contribuir a documentar esta diversidad.

Además, brinda herramientas para categorizar los identidades, sentidos y

significados que construyen estos estudiantes a partir de sus vivencias. El estudio de estos elementos permite comprender cómo han logrado persistir en los estudios superiores, a pesar de las barreras físicas, culturales y sociales existentes para esta población. Es importante recordar que estas barreras son difícilmente superadas, así lo demuestra las cifras relacionados con este grupo en las que se menciona que únicamente el 7% de esta población logra acceder a este nivel educativo.

También se propone una secuencia metodológica innovadora con la combinación de dos instrumentos: composición y entrevista. Esto permite recopilar una gran variedad de datos y mayor amplitud en las situaciones que los estudiantes narran sobre sus experiencias formativas; además, permite la flexibilización de la manera en la que se implementan estos instrumentos para facilitar la captura de las respuestas para los participantes.

Finalmente, con base en los criterios utilizados por la literatura y las narraciones de los estudiantes, se realiza un diagnóstico y se proponen una serie de medidas para generar espacios inclusivos en la Universidad de Sonora. Principalmente se acentúa, por su importancia, en las prácticas que realiza el profesorado y se plantea la creación de *Orientaciones de prácticas inclusivas: guía del profesor*.

2. Marco teórico

2.1 Hacia la conceptualización de la experiencia formativa

En las siguientes líneas se exponen los aspectos teóricos que nos permiten comprender qué es una experiencia desarrollada a partir de distintos autores, con especial énfasis en aquellos que consideran el cambio como elemento de la experiencia; retomamos este cambio como formación y transformación de quiénes somos, hacia dónde vamos y cómo vemos y percibimos las cosas, la propuesta de Zayas (2010) es comprenderlo bajo el concepto de *experiencia formativa* y formula que estas generan a partir de *vivencias*, a su vez identifica cinco elementos que conforman estas últimas: *sujetos, relaciones, prácticas, ámbitos y contexto*; además de estos encontramos los elementos de la subjetividad individual: *identidades, sentidos y significados*.

2.1.1 Diferentes concepciones de experiencia.

En su obra *democracia y educación* John Dewey ofrece su visión de un modelo educativo en donde se da importancia a los valores de la personalidad humana en una vida en sociedad (Cadrecha, 1990). Un concepto clave en este modelo es el de experiencia, compuesta, según el autor, por la combinación de dos elementos: uno activo y uno pasivo. El elemento activo conlleva a ensayar o experimentar, mientras que el pasivo se refiere al sufrir o padecer de este experimento. Hablar de experiencia como experimento es hablar de cambio, pues es una continuidad de ensayos hasta conectar lo que intentamos hacer con las consecuencias, y esto se verá reflejado en un cambio en la persona: “cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo” (Cadrecha, 1990, pg. 72); el cambio será producido por el pensamiento y la reflexión, capaz de enriquecer la acción (Alliaud, 2011)

Por otro lado, desde la sociología de la experiencia, se ha abordado este tema cuyo principal exponente es Dubet, quien ha sido retomado por otros autores para desarrollar las bases del estudio de la experiencia a partir de la mirada de esta disciplina. En una reseña temática sobre el libro “En la escuela. Sociología de la experiencia escolar” Weiss (2000) rescata las ideas centrales y propone una

definición de la experiencia, como la articulación y reflexión de las vivencias. Sánchez y Renzi (2012) retoman el trabajo de Dubet y Martuccelli, y destacan que la experiencia no puede ser abordada desde fuera, sino que son los mismos actores, por medio de los significados que otorgan a determinadas situaciones, quienes permiten comprenderla. Así, estos autores incorporan al estudio de la experiencia, además de la mirada al sistema, la dimensión subjetiva de la misma.

Otra de las concepciones sobre experiencia es la aportada por Alliaud (2011) quien menciona que no todo lo que acontece o lo que vivimos puede considerarse experiencia. Esta puede ordenarse desde un grado común, ordinario, hasta uno extraordinario; esta elevación está mediada por el significado que le proporciona quien la vivió. Los acontecimientos pueden ser llevados al nivel de extraordinarios cuando nos movieron o transformaron profundamente; así pues, la autora señala, al igual que Dewey, que experiencia conlleva cambios, de diferentes alcances.

Otra vertiente de estudio sobre la experiencia la propone Larrosa (2006), quien agrupa elementos como los antes mencionados en los “principios de experiencia” para explicar el concepto. Para el autor, experiencia es “eso que me pasa” (pg. 88). La primera parte, *eso*, supone un acontecimiento exterior a mí, que no depende de mí, que no soy yo; por lo tanto, para considerarse como experiencia es necesaria la presencia de un alguien o algo, *eso* que es fuera de mi ser (principio de exterioridad), que no soy yo (principio de alteridad), y que no está previamente capturado por mí (principio de alienación). La segunda parte desarrolla el *me*, “la experiencia supone...un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo” (pg. 89); es así que la experiencia supone un movimiento de ida y vuelta, una salida de mí hacia el encuentro del acontecimiento y una afectación de este hacia mí (principio de reflexividad); además, ese *me* conlleva que el lugar de la experiencia es el sujeto de modo que no hay una experiencia general sino de alguien, propia, singular (principio de subjetividad); esto no es lo único sino que el sujeto también es transformado por la experiencia (principio de transformación). La última parte constitutiva de la definición propuesta por el autor es *pasa*; es decir, la experiencia es un pasaje, una travesía cuyo destino es el acontecimiento, pero también el sujeto de la experiencia, quien se convierte en un territorio de paso y “al

pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (pg. 91); esta referencia supone que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí, y en esta relación ambos son afectados (principio de pasaje y de pasión).

Estas conceptualizaciones generales de experiencia son importantes para el campo de la educación, ya que se constituyen como base para la formación y transformación son relevantes para el estudio ya que nos permite conocer en los aspectos más íntimos y subjetivos de la población con discapacidad, específicamente el sentido de las acciones y la vida, la identidad individual y social y el significado de lo que vemos y hacemos; aspectos que consideramos esenciales para superar las barreras encontradas en los trayectos personales.

2.1.2 Sobre formación.

La formación ha sido entendida a lo largo de la historia de diversas maneras, Por ejemplo, Venegas (2004) hace una recopilación de ellas y expone: en un sentido filosófico refiere a forma, como aquello que es captable por los sentidos y el aspecto exterior de las cosas; en el pensamiento griego describía a la figura interna de las cosas que es captable únicamente por la mente. Por otro lado, también presenta la existencia de una dimensión de formación donde alude a “causa”, es decir, el producto de dar forma. De esta manera recopila dos dimensiones del concepto formación: como referencia a lo exterior y como vinculado a la acción de “dar forma”.

Por su parte, Daros (2008) menciona que la formación se vincula, además de la cultura, con lo dado biológicamente y con lo buscado por libre voluntad. El autor indica, junto a Siacca, que formarse es comprometer la voluntad individual en el transformarse fuera de los límites propios hasta conseguir lo que se quiere y a lo que se tiende. También agrega que es en la interacción donde el sujeto se forma.

Para el ámbito social, interesa la acepción que refiere a dar forma, y aunque es un término aplicable a la formación de objetos, nos centramos en aquella aplicable a los sujetos. En esta materia, varios autores han desarrollado el concepto, para Villegas (2008) representa una actividad innata del espíritu que hace referencia a su inacabamiento y la búsqueda de perfectibilidad, es decir alcanzar la altura de ser acabado. Para Díaz (1993) la formación es un término íntimamente relacionado

al de cultura, y la primera representa una actividad por la cual el hombre es capaz de recrear la cultura (citado en Villegas, 2008).

En el presente proyecto entendemos la formación como la transformación de identidades, sentidos y significados a partir de experiencias significativas; de esta manera trasciende a la vivencia y se queda en el sujeto en forma de alguno de estos elementos, ya sea con la creación, es decir de la no existencia a la existencia; la intensificación o reducción, es decir una modificación gradual positiva o negativa; o bien eliminación, del pasar de la existencia a la no existencia. Este estatus representa una etapa temporal, que puede ser modificada al vivir una nueva experiencia formativa.

2.1.3 Relación entre experiencia y formación.

Experiencia y formación son dos conceptos que transitan juntos y los podemos relacionar fácilmente a partir de dos visiones; primero, la experiencia, como veíamos, refiere la relevación de un suceso, vivencia o acontecimiento, por medio de la reflexión, cambio y significado que le otorgamos. Pasillas (1992) menciona que tendemos a asignar una posición privilegiada a ciertos saberes, y que a las experiencias que nos hacen llegar a estos las consideramos como formación, es decir, formación son aquellas experiencias que, al llevar un contenido relevante para el sujeto de la experiencia, lo configuran y moldean. La segunda visión, relacionada con la anterior, es la que releva en el cambio como resultado, es la experiencia como Larrosa, Alliaud y Dewey la describen. En esta concepción se supone como parte esencial de este concepto al cambio o transformación del ser. Villegas por su parte plantea a la formación como “un proceso de cambio... que éste promueve una reorientación sustancial del ser” (2008, p.3).

A partir de las relaciones entre experiencia y formación podemos deducir que la experiencia funge como base en la que se da la formación o transformación personal. Al hablar de experiencia se pueden rescatar ciertos elementos que están presentes: un sujeto que experiencia, las relaciones e interacciones que realiza con el mundo que le rodea, al contenido que se maneja en esta interacción, ciertas prácticas para alcanzar el contenido, por último, el contexto en el cual se suscita el hecho. Es, a partir de estos elementos, que se permite la formación o transformación

del individuo en muchos aspectos, pero, para el ámbito educativo se vuelve relevante, principalmente, la formación de identidades, sentidos y significados. A la combinación de la experiencia y la formación y transformación de estos aspectos se le conoce como *experiencias formativas*, concepto que se desarrollará a profundidad en el siguiente apartado.

2.2 ¿Qué entendemos por experiencias formativas?

Como ya se ha visto en las diferentes acepciones de experiencia, los autores ponen relevancia en algunos elementos, algunos en el cambio, otros en los sucesos en general, otros en los principios de la componen. El presente trabajo se maneja desde una perspectiva que contempla dos grandes conceptos: experiencia y formación, que a su vez envuelven una gran cantidad de elementos. Y se basa en la premisa de que la experiencia es la base fundamental donde se da la formación, como se mencionó anteriormente.

Dados los beneficios de analizar las experiencias en el ámbito educativo, específicamente en educación superior, se ha decidido que el presente proyecto se aboque al estudio de estas; sin embargo, no cualquier experiencia es significativa, por ello, es nuestra intención recolectar aquellas experiencias que han marcado a la persona, transformándola.

Las vivencias conforman el plano material de las experiencias formativas, en estas encontramos ciertos elementos como lo son: sujetos, interacciones, prácticas, contexto y contenidos. La experiencia formativa se da por medio de la conjunción de dichos elementos que inciden y transforman los objetos de la formación, como se muestra en el siguiente modelo retomado de Zayas (2010) (figura 2).

Figura 2. Esquema sobre educación.

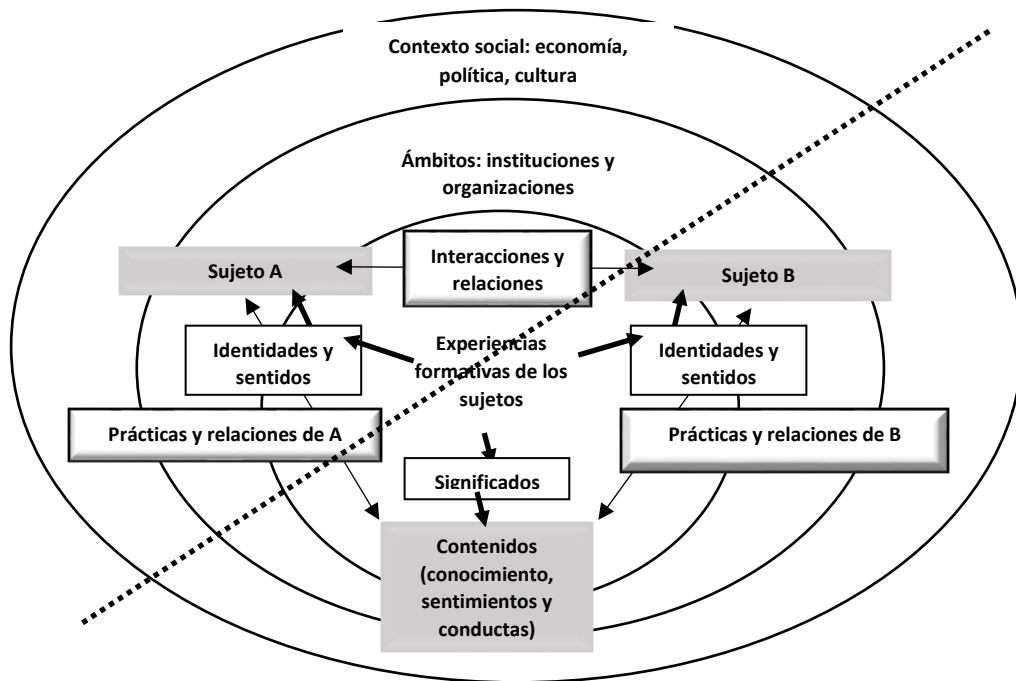


Figura 2. Modelo utilizado por Zayas (2010) para describir el fenómeno educativo.

2.2.1 Vivencias.

Las vivencias representan la relación entre lo exterior y lo interior de la persona, la cual recibe lo exterior y es apropiado y comprendido según las pautas culturales y subjetivas en las que se desenvuelve para ser exteriorizado nuevamente pero transformado por el cause subjetivo (Guzmán & Saucedo, 2015). También mencionan que se pueden convertir en experiencias cuando lo que pasa es significativo, así el sentido entra como una manera de articular vivencia y experiencia.

La vivencia puede ser entendida desde los elementos que la rodean, en la propuesta que seguimos se sugiere la utilización de los siguientes elementos: sujetos, prácticas, relaciones e interacciones, contenidos y contexto (Zayas, 2010, Zayas & Rodríguez, 2010). A continuación, se desarrolla cada uno de estos elementos:

Los *sujetos*, el autor refiere que estos son los individuos y grupos sociales que participan en el proceso: alumnos, maestros, directivos y padres de familia. Estos actores ponen en juego las relaciones formativas, al tiempo que son constituidos por estas. Representan los actores directos e indirectos del ámbito formativo, sobre estos sujetos se desarrollan las relaciones e interacciones, el manejo de contenidos, además están en interjuego, principalmente, las identidades de estos, al formarse estas en relación con la otredad. Por ejemplo, los sujetos en el contexto escolar son: los alumnos, maestros, directivos, padres de familia.

Sobre las *prácticas* se menciona que son las múltiples actividades realizadas por los sujetos, en la búsqueda de significar los contenidos culturales, académicos, emocionales, etc. Son las acciones que los sujetos realizan sobre los objetos como contenidos de la formación, por ello, en parte, se refiere a los mecanismos de transmisión de ideas y comunicación de mensajes y parten de la socialización cultural. Ejemplo de esto son las actividades realizadas por el docente para la socialización cognitiva, moral y relacional.

Por otro lado, las *relaciones e interacciones* representan los vínculos específicos entre los sujetos y se dan dentro de las prácticas entre los sujetos y contenidos. También se describe como el lazo entre sujetos con el conjunto de su grupo social y su sociedad; comprende, además, las interacciones en la vida particular de cada individuo. Algunos autores señalan las interacciones como un elemento esencial del proceso educativo, al ser este el resultado de procesos comunicativos entre personas (Vélez, 2006). En el ámbito educativo se vuelve fundamental la relación existente entre estudiantes y docentes.

Respecto a los *contenidos* menciona que son objeto de las prácticas de los sujetos escolares; da cabida a todo tipo de saberes, pautas de conducta, valores y emociones (Zayas & Rodríguez, 2010). Son creencias, opiniones y conocimiento científico, valores, moldeamiento corporal, etc. En el ámbito escolar se pueden identificar aquellos contenidos formales, dados por los planes y programas de estudio; así como los informales los cuales no están estipulados en ningún documento, sin embargo, también forman y transforman a los sujetos de la experiencia.

Por último, *ámbitos y contexto* es aquello que abarca desde los aspectos físicos como la arquitectura; sociohistóricos, como la historia y características sociales de los sujetos; de la organización escolar; y grandes agregados sociales (Zayas, 2010). En específico, los ámbitos refieren a un lugar definido ya sea social o institucionalmente, pudiendo ser la escuela, el hogar, los medios, etc.; mientras que el contexto incorpora al medio social, económico e histórico donde se lleva a cabo el proceso formativo.

Cabe mencionar que, aunque estos elementos pueden entenderse de forma individual, cuando hablamos de vivencia no se pueden pensar de esa manera, sino que se presentan en conjunto, incidiéndose los unos a los otros; y a su vez esta vivencia se convierte en medio para ser retomadas, reflexionadas y transformadas en experiencias y, cuando se efectúan cambios en los sentidos, identidades y significados de los sujetos, se conocen como *experiencias formativas*. Así lo señalan Guzmán y Saucedo (2015):

“No toda vivencia llega a ser significativa (comprendida, aceptada, negociada interiormente) para la persona. Pero las que sí lo son dan pie a la emergencia de una experiencia. Así, una experiencia significativa se construye a partir de un conjunto de vivencias que también lo son, que en su unidad micro indisoluble entre lo personal y lo cultural dan pie a una secuencia de articulaciones dinámicas a través del tiempo y el espacio” (pg. 1030)

2.2.2 Objetos de la formación.

Los objetos de la formación refieren a los elementos subjetivos del individuo que se ven transformados en el devenir de una experiencia formativa, es aquello que eleva una experiencia, lo que hace que sea significativa y que permita el cambio. En esta categoría se incluyen tres conceptos clave para nuestro interés: sentidos, significados e identidades, los cuales consideramos como los elementos prioritarios en el tránsito académico; y, en el caso de los estudiantes con discapacidad, se constituyen como determinantes para el acceso y permanencia en la educación superior, para cumplir sus metas y para superar las barreras existentes. Por ello, serán los elementos principales por analizar en el presente proyecto.

2.2.2.1 Los sentidos y significados.

El concepto de sentido tiene distintas acepciones, dependiendo del área en el que se pretenda aplicar. Así, encontraremos que el concepto propuesto para la física es distinto que el de psicología o el de filosofía. Esto nos puede llevar a definiciones disímiles a las que se pretende manejar en el presente documento. En este caso, la definición aportada por Bourdages (2001) explica el sentido desde una perspectiva fenomenológica y lo representa como aquella cosa que es un signo para alguien, eso que ve, y, por consiguiente, eso que él hace con dicho signo. Cadavid y Díaz (2014) indican que el sentido es la manifestación de aquello a lo que le brindamos un significado valioso. Así los términos de *sentido* y *significado* se entrecruzan para otorgar un valor, un “qué” y un “para qué” a ciertos elementos o contenidos de entre las cosas que pasan, los conocimientos que adquieren.

Cadavid y Díaz (2014) proponen la explicación del sentido a partir de dos vertientes: radicales antropológicos y las líneas de orientación al sentido. La primera la entienden como el núcleo espiritual y personal que predisponen al individuo al encuentro con su sentido de vida, “dicho de otra manera, los radicales antropológicos del sentido de vida son las notas de la persona humana que la capacitan bio-psico-espiritualmente para la búsqueda y el descubrimiento del sentido de vida” (Cadavid & Díaz, 2014, p. 149). Por otro lado, encontramos las líneas de orientación al sentido, estas representan la biografía y los escenarios que permiten conducirse hacia el descubrimiento del sentido. De esta manera los autores consideran la combinación de inclinaciones innatas y experiencias biográficas como la base para la construcción del sentido.

Uno de los principales signos que buscamos los humanos es el que orienta la vida, es decir, el sentido de vida, esta es una constante interrogante que el hombre se plantea debido a su constitución óptica (Böhm, s.f). Menciona Böhm (s.f) que aquellos que no se ven afectados por la búsqueda del sentido, suelen reproducir la tradición cultural de la que son parte al nacer y en la que han sido educados. A lo largo de nuestra vida tomamos decisiones que nos permitan conducirnos por un camino de felicidad y paz, una de estas decisiones corresponde a elegir una carrera y futura profesión.

Explica Vera (2011) que el tránsito universitario implica asimilar y acomodarse a nuevas experiencias planteadas en distintos planos: académico, personal, vocacional, metodológico. Y el universitario tendrá que reconstruir los significados de todo lo anteriormente vivido. Además señala que supone una meta preciada para los jóvenes pues permite el ejercicio de una profesión que es benéfica para ellos y para la sociedad, pero, advierte “es necesario que el estudiante desarrolle una fuerza motivacional que lo lleve a encontrar sentido al estudio” (Vera, 2011, p. 2). Para una persona con discapacidad llegar a los estudios superiores es sinónimo de superar barreras propias y sociales, por ello entendemos que han encontrado esa fuerza motivacional única que los ha llevado a persistir a pesar de las dificultades.

Restrepo y Giraldo (2009) recopilan tres categorías que vislumbran los sentidos conferidos a la educación superior, a saber: *realización, ocupación y status*. La primera refiere a la universidad como búsqueda de desarrollo personal, modificación de actitudes, mejora de acervo de conocimientos y consecución de sus sueños, menciona que el desarrollo personal representa el escalón más alto en la jerarquía de necesidades de Maslow, por ello se puede entender la universidad como una necesidad. La segunda categoría se relaciona con la posibilidad de conseguir mayores oportunidades laborales en el futuro y obtener bienes materiales e ingresos económicos superiores. Sobre el status identifican a la educación superior como un espacio destinado a unos cuantos y quienes acceden son partícipes de estima social y privilegios destinados a aquellos que llegan a este nivel.

Estas categorías manejadas por los autores representan esos signos o motivaciones que suelen proyectar los estudiantes de este nivel educativo. Aunque es posible que aquellos con alguna discapacidad se adscriban a alguno de estos, es importante precisar bajo qué vivencias se desarrollaron, de qué manera lo hacen e identificar si existe alguno que resalte de entre los otros.

2.2.2.2 Identidad.

Sobre el concepto de identidad distintas acepciones han sido construidas con enfoques en lo individual o en lo social. Henkel (2002) la posiciona desde una

perspectiva individualista y considera que está constituida por el sentido, el valor, la obligación, nociones relacionadas con la dignidad y el amor propio. En cambio, Rivas, Leite, Cortés, Márquez, y Padua (2010) manejan la identidad como algo sometido a la lógica del contexto socio-histórico. Mientras que Coll y Falsafi (2010) la sitúan en una orientación socio cultural donde conjuntan las dos dimensiones anteriores, por ello reconocen que, para percibirse, la persona requiere de identificarse a sí mismo a la vez que a los otros. Entonces, reconocerse como “alguien” depende de un momento determinado, y puede cambiar según el contexto, por ello cada situación configura una identidad específica, a la par que “incluye como nos vemos a nosotros mismos, cómo nos vemos en relación con otros, y cómo imaginamos que los otros nos ven” (Cunnah, 2015, pg. 214).

Cuatro perspectivas han sido desarrolladas por Gee (2000) para entender la identidad. Primero, con base en lo *natural* (N- identidad) explica que la persona no tiene el control en este componente, pues la fuente es la naturaleza, lo cual refiere a los procesos biológicos como dormir, que, aunque forma parte del individuo, no son representativos para responder a “quién soy yo”. La segunda perspectiva corresponde a la identidad *institucional*, que se refiere a la posición social que ocupamos, y describe a la *autorización* dada por una institución para “ser parte de”, una vez que se han cumplido requisitos y estándares; ejemplo de esto es el ser profesor dentro de una Universidad, un niño diagnosticado con TDAH, o un convicto, esto forma parte de “yo soy” bajo un rol asignado institucionalmente. La tercera perspectiva o componente de la identidad es denominada por Gee como *discursiva*, esta se genera en la relación con los otros y es el mismo individuo quien moldea su ser para interactuar con el mundo; así, una persona es reconocida como “carismática”, no como una característica con la que nace o que alguna institución soporta, sino que se construye mediante el diálogo. Finalmente, el cuarto componente es la perspectiva de afinidad, refiere a aquello que se comparte en grupo y a las prácticas sociales específicas de un conjunto; esta perspectiva contempla aquello a lo que decidimos pertenecer como ser “fan” de alguna producción, pertenecer al club de lectura, denominarse deportista, etc. Estas cuatro perspectivas se relacionan entre sí para entender la identidad en la persona.

Si se intenta relacionar lo anterior con la población con discapacidad, tendríamos que preguntarnos por la identidad de sus integrantes según las cuatro perspectivas, al encontrarse limitaciones en su naturaleza física; al pertenecer como tales a una institución de educación superior según la manera como se fomenta el reconocimiento de sí como estudiantes. También hemos de considerar las características individuales que se han formado y cómo estas les han ayudado a superar las dificultades encontradas. Finalmente, de qué forma han aportado a su identidad los grupos de afinidad en los que se han establecido a partir de sus intereses.

En el ámbito de educación superior Mabel (2009) se aboca al estudio de la identidad de los estudiantes y recupera cuatro aspectos principales al respecto: primero, el cómo y por qué eligen ingresar a una universidad en específico; segundo, qué significa para ellos estudiar; tercero, cuáles son sus relaciones con el conocimiento; y, cuarto, cuál es la importancia de los factores culturales. Los resultados de su investigación dejan ver que existe un cúmulo de elementos que configuran a los estudiantes como tales: itinerarios de aprendizaje, interacción con los pares, vínculos de afecto, dificultades en la dinámica cotidiana. Además, los estos se someten a dificultades, normas y reglas propias del sistema, las cuales deben interiorizar; la medida en que lo logren permitirá su éxito en la cultura estudiantil. A partir de estos elementos, tanto individuales como culturales o de la institución, intentaremos analizar la identidad construida de los alumnos con discapacidad que forman parte de una institución de educación superior.

3. Marco metodológico

3.1 Paradigma interpretativo y enfoque cualitativo del estudio

Por los fines de nuestra investigación se ha elegido el paradigma interpretativo, en este se asume que los sujetos construyen realidades, pero no solo materiales sino también simbólicas. Vain (2012) menciona que en este enfoque se entiende por producción de subjetividad al conjunto de percepciones, concepciones y prácticas que contribuyen a la constitución de los sujetos humanos, en tanto sujetos sociales. Además, el autor explica que el paradigma interpretativo de investigación supone un doble proceso de interpretación que, por un lado, implica a la manera en que los sujetos interpretan la realidad y por otro, refiere al modo en que los científicos sociales intentan comprender esta construcción de la realidad que hacen los participantes. Es así que podemos señalar que en la investigación interpretativa se ponen en juego dos narrativas, estas son: aquellas que hacen los sujetos acerca de sus propias prácticas y sus discursos; y, las narraciones que hacen los investigadores a partir de lo que observamos y de lo que los sujetos nos relatan.

El paradigma no se trata únicamente de aspectos metodológicos, sino que guía al investigador en la selección de métodos en aspectos ontológicos, epistemológicos y axiológicos fundamentales que se encuentran interrelacionados en cualquier paradigma. Salinas y Cárdenas (2009) mencionan que en el nivel óntico se especifica cuál es la forma y la naturaleza de la realidad social y natural.

El paradigma interpretativo forma parte de la construcción cualitativa de la investigación, pues estas dos comparten la visión de la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma; así como las consideraciones epistemológicas, pues para estas la relación entre el investigador y el objeto es interdependiente, y por ello se asume que la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la investigación. Sobre el plano axiológico, el investigador es consciente que sus valores forman parte del proceso de conocimiento.

Para la elección metodológica, Rodríguez y Valdeoriola (2010) mencionan que no debería darse a partir de la conformación teórica del paradigma (aunque

ayuda conocerlo) sino a partir de los objetivos que se plantean para la investigación: “la cuestión del método no reside en la naturaleza de las metodologías (cuantitativas/cualitativas) ni en los objetos de estudio (naturales/sociales) como a menudo se ha dicho, sino en los objetivos y las finalidades de la investigación” (p.13). Siguiendo lo anterior, el enfoque cualitativo es el que mejor se relaciona con los objetivos del presente proyecto, que pretende darles voz a las personas con discapacidad y permitir el análisis, la interpretación y la comprensión de sus experiencias, al ser este el fin de este método.

Para comprender en qué consiste esta metodología Taylor y Bogdan (1984) extraen algunas características distintivas del mismo. Explican que la metodología cualitativa se refiere en su sentido más amplio a la investigación que produce datos descriptivos, a partir de las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. Es holística ya que analiza a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hayan. En una indagación cualitativa no se busca la verdad o la moralidad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Saldivar (2017) también considera como principio básico de esta investigación el valor puesto en la perspectiva de todas las personas, con ello genera una carga ética sobre el valor humano y la escucha de todos, en especial a aquellos que pocas veces tienen la posibilidad de expresar sus sentimientos, posturas y experiencias, es decir, la forma en que viven su vida cotidiana.

Expuesto lo anterior, se clarifica la elección metodológica, entendiendo que debe existir una conexión entre tema, problema y objetivos con el aparato metodológico, epistemológico y óntico que propone el paradigma cualitativo. Un aspecto se tenía claro en el presente proyecto fue que buscábamos dar voz a los participantes, conocer sus experiencias y los procesos institucionales que contribuyen u obstruyen su tránsito por la universidad; para este fin, no se puede concebir un acercamiento metodológico distinto al cualitativo, sus dimensiones, instrumentos y técnicas.

3.2 Sujetos de investigación en el marco de la Universidad de Sonora

La Universidad de Sonora es la principal institución pública de nivel superior del Estado ubicado al noroeste de México, y su composición institucional asciende a los 29050 alumnos y 2500 académicos. Cuenta con tres Unidades Regionales que a la vez se componen por seis campus: Caborca, Cajeme, Nogales, Santa Ana, Hermosillo y Navojoa, con una mayor concentración en la cantidad de estudiantes y carreras ofertadas en el campus Hermosillo, pues este acoge a 22723 matriculados del total. Este campus se organiza en seis divisiones: humanidades y bellas artes, ciencias económicas administrativas, ciencias biológicas y de la salud, ingeniería, ciencias sociales, ciencias exactas y naturales; la oferta académica total sólo en este campus es de 52 licenciaturas.

De esta población total, hemos considerado a aquellos estudiantes de la Universidad de Sonora, campus Hermosillo, inscritos en alguna de las carreras ofrecidas durante el ciclo 2018-2019 y que presenten discapacidad visual, motriz o auditiva. Los datos estadísticos de la institución registran una población de 139 estudiantes que presentan alguna de estas discapacidades (ANUIES, 2017); de esta población se seleccionaron a los participantes por medio de dos procesos, ya sea por tipo propositivo, el cual permite la selección de los informantes por características específicas; o por un muestreo en cadena o bola de nieve en la que un informante nos pueda llevar a otro (Mendieta, 2015). Es importante destacar que el primer contacto con la mayoría de los participantes se dio a través del Centro de Acceso a la Información para personas con Discapacidad Visual (CAIDIV), quienes creyeron en el proyecto y pusieron su confianza para ser el vínculo entre nosotros y los estudiantes.

3.2.1 Criterios de inclusión y exclusión.

Se consideró la participación de sujetos que:

1. Estuvieran inscritos para el periodo 2018-2 en la Universidad de Sonora.
2. Vivieran con alguna discapacidad motriz, visual o auditiva, ya sea permanente o temporal.
3. Disposición expresa por participar en el proyecto.

Por otro lado, fue necesario prescindir de la participación de tres estudiantes por alguna de las siguientes razones:

1. Estaban registrados como egresados en el sistema universitario.
2. No hubo respuestas subsecuentes por parte de los sujetos.

Después del proceso de contacto y depuración por medio de los criterios de inclusión y exclusión, se obtuvo una población de 10 estudiantes, con diversas procedencias de carrera y semestre (Tabla 2).

Tabla 2.

Descripción de participantes

Tipo de discapacidad	Carrera	Cantidad
Motriz	Psicología	3
	Literatura	1
Visual	Educación	1
	Derecho	1
	Música	1
	Física	1
	Psicología	1
Auditiva	Sociología	1
Total		10

Tabla 2. Elaboración propia

3.3 Construcción de categorías, subcategorías y formación de dimensiones

Las categorías generales se construyeron a partir del modelo teórico presentado por Zayas (2010), de donde se retoman, tres de los elementos que se presentan en el mismo, a decir: *sentidos y significados* e *identidad*. Para estos elementos se establecen subcategorías determinadas por los objetivos de la investigación: sentido y significado de los estudios superiores, identidad personal y estudiantil. Estas categorías se agregaron en los instrumentos de recolección de información, principalmente se buscaba profundizar en estos elementos por lo que se incorporó ampliamente en la entrevista.

Por otro lado, como dimensiones de análisis se organizan las vivencias en según las etapas del proceso académico universitario propuestas por Flórez (2009): *acceso a la información* (previo a ser estudiante), *ingreso*, *vida universitaria*,

recorrido curricular, etapa de egreso e inserción laboral. De esta manera se pretende conocer el trayecto total ya recorrido por el estudiante.

Las etapas elegidas para el análisis de las vivencias en el proyecto se encuentran descritas por Florez et al (2009). Señala que la primera de *acceso a la información* hace alusión al momento de la elección de la institución universitaria y el programa que cursará el aspirante, para el autor esta etapa es fundamental porque es donde se presentan las mayores barreras. La segunda corresponde al *ingreso* “tiene que ver con el proceso de admisión, matrícula e inducción a la vida universitaria del estudiante” (Flórez et al, 2009, p.18). Las siguientes de *vida universitaria y recorrido curricular* abarcan la estadía del estudiante en la institución; la primera tiene que ver con actividades culturales y recreativas, apoyos y servicios, toma de decisiones, entre otros; mientras que el recorrido curricular refiere al plan de estudio, apoyos pedagógicos, formación del profesorado, métodos de enseñanza, etc. Por último, el *egreso e inserción laboral* implica la vinculación con el ámbito profesional por medio de empresas, programas u orientación al emprendimiento. Dado que los participantes para nuestro proyecto no han egresado, se ha omitido la última etapa del proceso académico.

3.4 Recolección de datos

Con el objetivo de vincular técnicas de recolección de datos con las preguntas y los objetivos de la investigación, se trabajó con doble instrumento: composición y entrevista. Las motivaciones para realizar la recolección de datos por medio de estos responden a una intención teórica y otra de innovación.

En un primer momento, el objetivo era captar datos de vivencias, identidades, sentidos y significados por separado, es decir con la composición registrar las vivencias y con la entrevista los otros elementos; la posibilidad de lograrlo permitiría comprender el elemento unificador que, a partir de ambos, crea las experiencias formativas, esto permitiría una amplia comprensión teórica al tema. Sin embargo, la composición no brindó la información necesaria que permitiera comprender las vivencias de manera general, debido a que en la mayoría de los casos la narración hecha por parte de los participantes no era extensa ni profunda; aun así, permitió un primer acercamiento con ellos lo que representó un mayor grado de confianza y

apertura durante la entrevista, además, fue posible rescatar los primeros acontecimientos y decisiones sobre la universidad. Esto llevo a que la implementación de la entrevista se hiciera con cuatro motivos fundamentales: *obtener, profundizar, clarificar* y *ampliar* aspectos de la composición.

Estos cuatro objetivos de la entrevista impulsan el elemento innovador de la elección de las técnicas, así se pretendió impulsar el uso de procedimientos e instrumentos poco recurrentes para obtener datos profundos y únicos. El primer objetivo: *obtener*, permitió expandir el rango de preguntas hacia áreas donde la composición no logró rescatar información; el segundo, *profundizar*, conllevó la capacidad de retomar algún tema mencionado por los participantes durante la aplicación del primer instrumento y ahondar en ello, con la intención de conocer las causas últimas y motivaciones importantes para los estudiantes; el tercero y cuarto sobre *clarificar* y *ampliar* buscan retomar elementos expuestos con anterioridad y, en el primer caso comprender la información, mientras que el segundo persigue una explicación más desarrollada de la misma.

Por estas razones se realizó la aplicación de dos instrumentos, en primer lugar se utilizó composición, seguido de entrevista a profundidad, cada una orientada a solventar distintos problemas (tabla 3), pero ambos bajo el mismo objetivo de analizar y conocer las experiencias formativas de los participantes.

Tabla 3.
Desglose de Objetivos-Instrumentos

Objetivo	Objetivos específicos	Instrumento
Analizar las experiencias formativas de los estudiantes con discapacidad durante su educación superior	Describir las vivencias de los estudiantes con discapacidad en su trayecto de educación superior	COMPOSICIÓN ENTREVISTA
	Indagar cuáles son las identidades, sentidos y significados de los estudiantes con discapacidad sobre educación superior	

Una vez que se tuvo la versión final de los instrumentos, se procedió al contacto con los participantes. El primer acercamiento se hizo por medio de CAIDIV,

las encargadas explicaron el proyecto a estudiantes que asisten a este centro y proporcionaron los datos de quienes estaban interesados en participar, un total de ocho contactos se obtuvieron de este proceso; uno más fue detectado por bola de nieve y otro por muestreo propositivo al tenerse ya contacto previo.

En general, el primer contacto con los participantes fue sencillo, siempre se vieron dispuestos a participar, aunque existieron tres casos donde fue necesario detener el proceso de aportación debido a que no se cumplía con los criterios de inclusión estipulados. Posterior al contacto inicial, se realizó el primer encuentro con los estudiantes donde se les explicó el proyecto de manera general, se aplicó el primer instrumento de recolección de datos y se hizo entrega de la carta compromiso (anexo A) en el caso de los estudiantes con discapacidad visual fue leída por parte del investigador y enviada vía electrónica, en este encuentro se previó una fecha aproximada de entrega y se brindó disposición para resolver cualquier duda futura. Una vez entregada la composición, la siguiente etapa consistió en la entrevista a profundidad, vinculando ambos instrumentos de la manera en la que se expresó anteriormente.

3.4.1 Composición.

Esta técnica es definida como una metodología cualitativa individual, en la cual el informante realiza un escrito a partir de una pregunta asignada (Castillo & Oliveros, 2011). Lo cual permite obtener información personalizada relevante para los participantes, pues el proceso de escritura conlleva un elemento de reflexión y elección por parte de quien produce.

La implementación de este instrumento se hizo, en primer lugar, para abonar a la creación de una relación de confianza entre estudiantes e investigador; además para obtener información reflexionada e identificada por ellos como relevante; finalmente, para obtener indicios sobre cómo organizar, qué elementos profundizar, clarificar y ampliar durante la entrevista.

Para la creación de esta técnica, se pensó en tres momentos clave en las experiencias de un universitario: previo al ingreso, para considerar las situaciones sobre carrera e institución que se toman, esto se abarcó en la primera composición. El segundo momento corresponde a las experiencias relacionadas con el proceso

de admisión, los exámenes de colocación al idioma y de ingreso; por último, el proceso como universitario, para rescatar las experiencias de la estancia en la universidad (anexo B).

Con el objetivo de facilitar la elaboración de la composición para todos los estudiantes se les entregó una versión en físico y se envió otra en digital, con esto se buscó que los participantes tuvieran varias opciones y eligieran de acuerdo con el método más sencillo, como resultado de esta flexibilidad se obtuvieron siete versiones digitales y el resto en físico.

3.4.2 Entrevista a profundidad.

La entrevista a profundidad es entendida por Buendía, Colás y Hernández (1998) como los encuentros cara a cara con los informantes, los cuales tienen como fin de obtener datos sobre un problema determinado, hechos concretos o hechos subjetivos (Consortio para la educación compensatoria y la formación ocupacional de Gipuzkoa, s.f). En las entrevistas el entrevistador no busca contrastar ideas o creencias, sino busca reconstruir el significado del problema de estudio a partir de la explicación de otros.

Se decidió trabajar con esta técnica, primero porque se adecúa a la intención de conocer el fenómeno desde el punto de vista de los implicados; segundo, la entrevista puede, mediante el diálogo, permitir que se construyan experiencias propias y sentidos conferidos al fenómeno, esto es en lo que se busca con el proyecto, saber cómo viven la universidad, desde su propia voz; tercero, permite un acercamiento personalizado a cada sujeto, lo cual genera confianza y ayuda en la obtención de datos personales; cuarto, da libertad para adecuarse a los distintos sujetos, atendiendo sus reacciones y personalidad; quinto, al ser estudiantes con discapacidad puede ser difícil la interpretación de sus respuestas o comportamientos con otra técnica, en cambio, la entrevista permite ratificar de inmediato las declaraciones que se hacen por parte de los sujetos.

Tuvo una duración aproximada de 40 minutos cada una, misma que se llevó a cabo en distintos espacios de la institución; en esta etapa se aclararon algunos puntos que quedaron impreciso en la composición. El registro se llevó a cabo por medio de herramientas tecnológicas como grabaciones de audio y/o video, con

previo consentimiento por parte de los participantes, además de las notas del investigador durante el proceso de entrevista, ambas fueron posteriormente transcritas y analizadas.

Se elaboró un guion para enfocar en la detección de los aspectos de significados, sentidos e identidades que confieren los estudiantes y cómo estos se formaron; también se incluyen preguntas generales para iniciar el ejercicio o clarificar algunos elementos que se contemplaron en las composiciones (anexo C).

3.5 Sistematización, análisis de datos, interpretación y comprensión

El análisis de datos en investigación cualitativa es un proceso que consiste en dar un sentido a la numerosa información recogida en campo. Esto requiere que el investigador organice los datos de manera que la información resulte manejable, y afín a los objetivos propuestos. También se considera este proceso como flexible, dinámico y reiterativo donde el investigador va a la búsqueda del significado profundo de aquello de los participantes dicen o que él observa (Rodríguez y Valdeoriola, 2010).

Después de la labor de campo, el proceso seguido para ordenar la información comenzó con la transcripción de las entrevistas, algunas con duración superior a una hora. El segundo de los pasos consistió en el vaciado de la información en una tabla de sistematización que permitió un análisis doble: vertical y horizontal (anexo D). El primero (vertical) permitió personalizar el participante, conocer su historia, a través de las distintas categorías, de manera específica. También fue posible realizar un análisis horizontal, donde se tomó en cuenta las respuestas de todos los participantes para una dimensión, lo que admitió en la creación de un perfil general del estudiante con discapacidad en los distintos elementos de análisis.

Posterior al cuadro de sistematización la información continuaba siendo abundante, por ello se prosiguió a realizar codificación, con el fin de reducir y organizar lo más posible la cantidad de datos obtenidos. Este proceso se realizó por medio del codificación y estructuración en dos planos; el primero buscó identificar unidades de significado, agrupadas por categoría; en el caso de este estudio las categorías conformadas eran preestablecidas: vivencias, identidades, sentidos y

significados. En el segundo plano se describió e interpretó el significado que tiene cada categoría en relación con otras y con los códigos; en este proceso se recuperaron unidades (transcripciones de texto original) para respaldar cada; además, se hicieron comparaciones, identificaron semejanzas y diferencias y posibles vínculos entre ellas con la intención de agrupar temas generales (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) lo cual permitió la comprensión del fenómeno.

Una vez delimitados los temas, por medio de la codificación, se prosiguió a la elaboración del apartado cuarto donde se presentan, a partir de las preguntas de investigación, los resultados obtenidos de este proceso y los principales elementos de aportación que ofrece este proyecto.

4. Resultados

Para conocer a los participantes, se agrega una sección sobre su caracterización, donde se incluyen las distintas discapacidades y su adquisición, carreras de procedencia, semestres, edades y sexo. En seguida, se organizan las secciones según los objetivos de esta: 1. Describir las vivencias de los estudiantes con discapacidad para saber cómo se ha permitido su acceso y permanencia en educación superior; 2. Indagar cuáles son las identidades, significados y sentidos sobre educación superior de los estudiantes con discapacidad.

Para el primer objetivo se recuperan las vivencias relevantes para los estudiantes con discapacidad durante su ingreso y permanencia a educación superior. Para esta categoría se contemplaron cinco elementos de análisis: 1) sujetos relevantes, 2) las relaciones e interacciones establecidas entre estos sujetos y el estudiante, 3) el contenido o los contenidos que se ponen en juego durante la vivencia, 4) las prácticas, representadas por acciones de los estudiantes para alcanzar el contenido, y, 5) los ámbitos y el contexto en el que transcurre el acontecimiento, es decir, el lugar y los factores económicos, políticos y culturales que indirectamente influyen en la vivencia. Los mismos se relatan según su función en las distintas etapas del proceso académico descritas por Flórez (2009): acceso a la información, ingreso, recorrido curricular y vida universitaria. Se finaliza cada etapa con un diagrama de relaciones entre los elementos.

Sobre el segundo objetivo, el cual se aboca a los aspectos subjetivos de los estudiantes relacionados con su tránsito por la educación superior, se parte de la hipótesis de que en estos elementos podemos encontrar elementos determinantes para el acceso de los estudiantes a educación superior, superar las barreras que se encuentren en sus vivencias y lograr sus metas. Para esta sección se organizaron dos apartados, uno para identidad y otro para los significados y sentidos. Sobre identidad se retomaron las características citadas por los participantes que conforman su identidad: crisis de identidad, autopercepción, percepción social, ser estudiante. Mientras que los significados y sentidos se agrupan según tengan un impacto interior o exterior y si el fin es de desarrollo o de realización.

4.1 Caracterización de los participantes

Después de los criterios de inclusión y exclusión, se obtuvieron un total de 10 participantes para el estudio. Por discapacidad se reparten de la siguiente manera: cuatro con discapacidad motriz, de los cuales dos es de nacimiento y los otros dos, aunque congénita, la misma se desarrolló en la infancia o la adolescencia, la totalidad utiliza silla de ruedas para su desplazamiento; cinco poseen discapacidad visual, de estos, tres son de nacimiento y en dos ello fue el resultado de un proceso gradual de pérdida de la vista, algunos distinguen contados colores y sombras, los cinco hace uso del bastón blanco; finalmente, la discapacidad de un participante es auditiva, utiliza amplificador auditivo digital el cual le da la posibilidad de escuchar sonidos cercanos.

Según el departamento al que pertenecen, siete provienen de ciencias sociales: cuatro de psicología, uno en derecho, educación y psicología; dos de humanidades y bellas artes, uno en música y uno más en literaturas hispánicas; uno de ciencias exactas de la carrera de física.

Sobre sus características sociodemográficas, del total siete son hombres y tres mujeres, seis se encuentran entre los dieciocho y veinticuatro años, tres cursan el primer semestre de la licenciatura y tres se encuentran por terminar; dos tienen edades entre veinticinco y treinta, ambos se encuentran en los semestres finales de sus carreras; por último, dos más son mayores a los 31 años, ambos en el último semestre de su carrera.

4.2 Vivencias de estudiantes con discapacidad en las etapas del proceso académico

Para Flórez (2009) las vivencias en el proceso de educación superior comienzan desde que los futuros aspirantes realizan búsqueda sobre posibles opciones para carrera e institución, evalúan los beneficios de cada una y se preparan para el proceso. Seguido, se contempla la etapa de ingreso y matriculación en la institución. Después, su permanencia, donde se generan dos vertientes: los aspectos curriculares y académicos y, por otro lado, los sociales y de servicios. Cada etapa abarca situaciones relevantes extraídas de los relatos de los participantes, además, en cada una los elementos teóricos del estudio se presentan

de diferente manera, por ello se concluye cada etapa con un diagrama de la interacción que hay entre cada uno.

Tabla 4.
Situaciones determinantes en cada etapa del proceso académico

Categoría	Etapa	Situaciones
Vivencias	Acceso a la información	Rol de la familia Elecciones
	Ingreso	Examen de admisión
	Recorrido curricular	El papel del maestro Acciones estudiantiles de permanencia El valor de las tecnologías
	Vida universitaria	Servicios de la universidad El rol de la comunidad universitaria

Tabla 4. Principales situaciones expresadas por los participantes. Fuente: elaboración propia con base en los resultados.

4.2.1 Acceso a la información universitaria.

El rol de la familia

Para acceder a educación superior, los estudiantes con discapacidad citan una etapa de crisis durante su adolescencia y juventud, caracterizada por incertidumbre en su futuro, victimización y manipulación, bajo el pretexto de su discapacidad, como respuesta a: 1) las relaciones de *sobreprotección* que sus padres creaban con ellos, 2) sensación de insatisfacción con sus logros o 3) sus oportunidades frente al futuro. Ante esto, la formación familiar, en términos de carácter, metas e independencia así como el apoyo y la motivación que les brindan, destacan como puntos relevantes que llevan a los estudiantes a sobrellevar esa crisis. Jared muestran la importancia de la familia cuando menciona:

“Yo pienso que [he logrado acceder a educación superior] por todas las bases que ya traigo, mi familia es clave. Nunca elegimos el camino fácil, cuando se pone difícil, abandonar no es una opción... [por ello] lo principal son las bases familiares que tuve... eso te va formando el carácter, a ser positivo, a tener una buena actitud, a adaptarse”.

Otro de los momentos en los que se refleja la importancia de la familia y personas cercanas es el de las elecciones de carrera e institución, estas no hubieran sido posibles sin el apoyo de estas personas; amigos y familiares representan sujetos importantes en las vidas de los estudiantes y sobre todo en esta etapa, pues

se constituyen como fuente de *apoyo* en sus decisiones, *orientación* para la carrera en la que se pueda desenvolver de mejor manera considerando sus habilidades y gustos, *motivación* para creerse capaz de lograr sus estudios superiores y *respaldo* en las decisiones que los estudiantes hacen.

Magui, relata la importancia que tuvo su pareja en la decisión de continuar sus estudios de la siguiente manera: *“él fue quien me impulsó [su pareja], de hecho yo tenía sólo la secundaria y me impulsó primero la prepa, me decía ándale haz la prepa... después que terminé me preguntó si quisiera entrar a la universidad, también una sobrina me decía tú puedes... ellos fueron los que me impulsaron a venir aquí”*.

Elecciones de carrera e institución

Previo al ingreso a educación superior, los estudiantes transitan por una etapa en la que evalúan diversas instituciones educativas y la oferta académica que cada una de ellas ofrece; además, preparan su incorporación a la universidad en un plano mental. La elección de la institución suele conllevar *prestigio*, *economía* o *conveniencia*. Los estudiantes señalan el *prestigio* de la Universidad de Sonora como algo importante, ya que eso indica una buena oferta académica en comparación con otras que ofrecen la misma carrera, y en ocasiones por ser la única que oferta la carrera. Otro elemento que consideran como parte del prestigio son los servicios ofrecidos necesarios para su inclusión, como el caso de CAIDIV y programas de apoyo, becas, oportunidades de participación. Pavel relata su elección institucional de la siguiente manera: *“me puse a checar diferentes servicios o prestaciones que tienen para el estudiante, aparte ya sabía más o menos lo que tenía... ¡me gustó!”*.

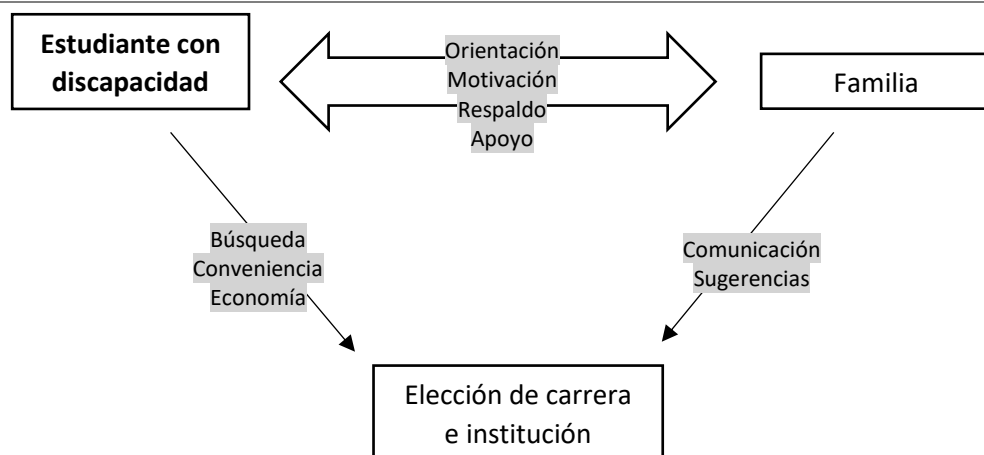
Incluso realizan consideraciones económicas a la hora de decidir la institución en la que llevarán a cabo sus estudios superiores, principalmente buscan que tengan carácter público, ya que los costos son reducidos, en comparación con otras opciones que pudieron considerar al momento de elegir. Es posible que esto tenga relación con lo que explica Pérez (2016) al afirmar que los costos de la educación para una persona con discapacidad pueden ser hasta tres veces más alto que para alguien sin ella; por ello la mayoría de los estudiantes hablan de la

búsqueda de instituciones económicas que disminuyan los altos costos que ya tienen que solventar por su discapacidad. Para Julián, resultó ser el punto más importante que lo llevó a descartar otras opciones y quedarse con la Universidad de Sonora: *“la verdad, busqué en varias universidades pero eran de paga y pues no quise pagar... pregunté sobre la Unison y se me hizo buena opción”*.

Otro factor que determina la elección de la institución es la conveniencia, y hace referencia a beneficios extras que obtienen los estudiantes y que no son propias de la oferta universitaria; por ejemplo, obtener apoyo de otras personas que se encuentran en la institución o cerca de ella, principalmente familiares. Otro aspecto es la cercanía al lugar de origen, comparado a otras instituciones donde ofertan la misma carrera, esto es en el caso de aquellos alumnos foráneos que ven la localización geográfica como elemento importante. Este último fue un elemento determinante para Jared, quien explica su elección de la siguiente manera: *“yo estaba enamorado de la ciencia, y dije voy a entrar [a su carrera]... por ser originario de Empalme, me era más fácil transportarme a Hermosillo, me queda muy cerca”*.

En la elección de su futura profesión y carrera los estudiantes con discapacidad ven con objetividad las posibilidades que tienen; así, comprenden que su profesión debe estar vinculada con las habilidades que pueden desarrollar y que les permitan desenvolverse con facilidad en el ámbito. Es probable que a eso se deba la mayor incorporación de estos estudiantes en las áreas sociales y humanas. En algunos casos se expresa lo complicado que es para ellos acceder a los contenidos de las áreas de ciencias exactas, ya que les representan muchos obstáculos, por las habilidades que no han podido desarrollar por su discapacidad. En ocasiones es entre intentos cuando van descartando opciones y orientándose a ciertas áreas donde se desenvolvían con más comodidad, así lo expresa Pavel: *“al principio cuando estaba viendo la carrera que podía realizar... no todas son accesibles, controlar aparatos, física, matemáticas, me di cuenta de que no iban a ser muy accesibles para mí”*.

Figura 3. Elementos relevantes de vivencia en la etapa de acceso a la información



Ámbito universitario, familiar.

4.2.2 Ingreso: examen de admisión.

Tras el proceso de elección, deviene la etapa de preparación para el ingreso, en esta resaltan las consideraciones para el examen de admisión. Durante este periodo los estudiantes realizan exhaustivas jornadas de estudio, en algunos casos solos, en otros su familia los orienta; esto sucede principalmente en aquellos con discapacidad visual que no pueden acceder a la guía del examen por no ser compatible con las herramientas de reproducción en audio que utilizan, por ello, las jornadas con el apoyo de la familia son agradecidas por los estudiantes y reconocen en la labor realizada en estos momentos de estudio como la clave para lograr su ingreso a la universidad. Pavel señala que la fase de estudio para el examen fue un momento de ansiedad en su vida: *“el EXCHOPA a modo ensayo, no es accesible con mi lector de pantalla, por lo que no podía estudiar yo solo y requería apoyo de otra persona”*.

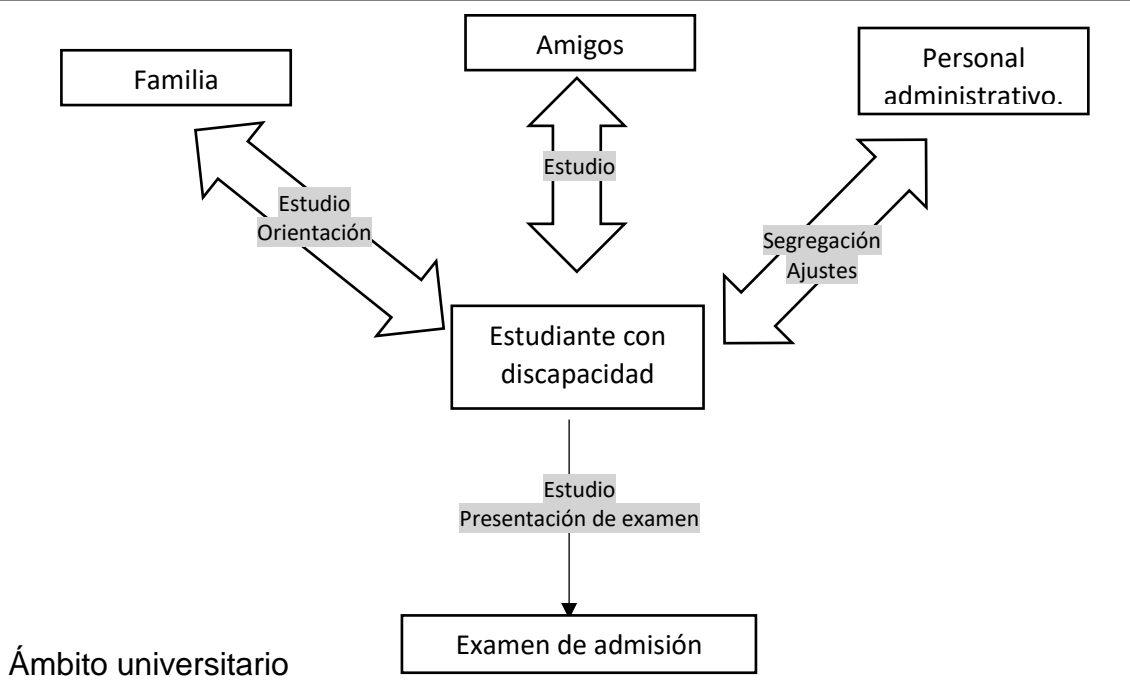
El momento del examen también representa una situación relevante para ellos, primero, porque enfrentan de manera autónoma el desafío. Algunos, con sus familiares toman precauciones para hacer accesible el contenido del examen y la comunicación con el personal de la institución que organiza la aplicación. El examen es aplicado regularmente en el laboratorio central de informática, ubicado en la parte superior del edificio 12-F, por lo que resulta inaccesible para los estudiantes con discapacidad; por ello, son colocados en el CAIDIV, ubicado en la biblioteca central

de la institución donde es posible la accesibilidad de toda la población, independientemente de su discapacidad. Este cambio de sitio es tomado por los estudiantes de dos maneras, primero, agradecen el ajuste y adecuación que se hace para que ellos puedan continuar su proceso como aspirantes; segundo, existe quienes vivencian este momento como exclusión, al no poder estar con el resto de los aspirantes y percibir relaciones similares a las que con anterioridad se construyeron a su alrededor.

En el caso de Paul, acepta la desilusión que vivió al ser separado del resto de los aspirantes ya que esperaba tener contacto con ellos; sin embargo ve lo positivo al poder ajustar el proceso a sus necesidades y lo expresa de la siguiente manera: *“pues veo lo positivo y veo lo negativo... veo lo maravilloso... no puedo subir, bueno te vamos a bajar, no pasa nada. Pero también veo lo negativo o lo limitante, yo quería estar con los demás, quería estar viendo a los demás... yo nunca he podido estar en un salón... como que me motivaba a hacer el examen”*.

Sobre el examen, los estudiantes con discapacidad visual expresan que no fue accesible a su discapacidad por lo que necesitaron a alguien que les leyera las preguntas. En esta relación encuentran dificultades sobre todo con la comprensión de las preguntas asociadas imágenes, y dejan ver la posibilidad sobre un resultado menor al esperado debido a esto. Pavel comenta que esta situación de interpretación del examen fue complicada para él, pues se requiere cierto entendimiento entre lector y aspirante, lo que provoca resultados negativos y en su caso lo dejó fuera de la carrera que buscaba: *“pues bien, al hacer el examen me pusieron una persona que me ayudaría...ya que el examen no estaba adaptado para discapacidad alguna. Surgieron algunos problemas de comunicación que ocasionaron que no nos entendiéramos de la mejor manera por lo que no pude entender muchos de los problemas que involucraban gráficos... el resultado fue bajo y no pude quedar”*.

Figura 4. Elementos de vivencias en la etapa de ingreso



4.2.3 Recorrido curricular.

La etapa de recorrido curricular contiene vivencias de diversa índole para los estudiantes con discapacidad, todas ellas relacionadas con las situaciones académicas que ocurren durante su trayecto universitario. Así, por un lado, con los maestros y las relaciones que con ellos entablan y por otro, por los quehaceres estudiantiles y su contacto con las herramientas para acceder a los contenidos académicos.

El papel del maestro

El acceso a los contenidos académicos está en función de la actuación del maestro, como mediador entre el contenido y el alumno. En ocasiones los estudiantes han tenido que experimentar momentos negativos con ellos, signados por relaciones por *desinformación*, *discriminación*, o *exclusión*. En el primer caso refieren situaciones en las que el docente ha intentado realizar ajustes sin encausarlos adecuadamente a las necesidades de los estudiantes o sin considerar sugerencias realizadas por el mismo escolar, también incluye los momentos en los que al docente se le solicitaba apoyo, pero no existía respuesta por su parte, lo que devenía en una situación poco provechosa para el alumno, esto indica falta de

capacitación por parte del maestro para implementar prácticas de inclusión. Para Gaby, la carencia de comunicación oportuna entre docente y alumno se tornó en una situación preocupante para la estudiante por los tiempos y la carga académica del momento, y lo expresa de la siguiente manera: *“desde el principio estaba buscando que me diera una solución sobre ciertos materiales, su respuesta fue que después lo vería, yo le preguntaba o mis compañeros me ayudaban a enviarle mensajes por la plataforma; apenas a unas semanas de terminar el semestre fue cuando me respondió, pero ya tengo todos los trabajos encima”*.

Las relaciones de discriminación responden a los vínculos entablados entre maestros y alumnos donde los primeros realizan comentarios, opiniones o acciones negativas relacionadas con la discapacidad. Las opiniones y comentarios pueden ser en forma de burlas por su condición, y por el otro lado las acciones estas impiden alumnos alcancen los contenidos les quitan trabajo por falta de confianza en su capacidad. Aunque estas actuaciones podrían ser sancionadas por la oficina de derechos universitarios, desde donde se realiza seguimiento de los casos cuando se presentan los efectos son poco trascendentes. Esta fue una situación que Magui experimentó durante los primeros semestres y de esta manera lo comenta: *“a todos mis compañeros les daba trabajo, a mi me decía, es que no sé cómo trabajar contigo, a ti no te voy a dar trabajo porque no sé cómo me lo vas a hacer”*.

En sus vivencias también resaltan maestros que proceden con prácticas de exclusión, las cuales se caracterizan por la toma de decisiones que perjudican directamente al estudiante con discapacidad, principalmente motriz. Estas se dan cuando las aulas destinadas para clase son modificadas por el docente hacia sitios no accesibles para el alumno. Así narra su situación Alberto: *“tengo una materia que no llevo presencial, tengo que presentar tareas y trabajos... fue un acuerdo que el maestro me propuso... porque como te digo es en planta alta”*. En estos casos los escolares tienen dos opciones, primero solicitar apoyo a sus compañeros para que lo suban cargando o buscar opciones con el docente, así llegan a ajustes como no asistir a clase y enviar digitalmente los trabajos, o buscar un sitio aparte para estudiar por su cuenta.

Afortunadamente no mencionamos únicamente prácticas negativas por parte de los docentes, ya que existen aquellos que realizan con acciones inclusivas. Los estudiantes valoran un trato igual al que se les da a sus compañeros, aunque sea atendiendo los ajustes necesarios para que ellos puedan acceder a la clase. Hay académicos que van más allá, como lo que relata Adolfo: *“Ahorita [hemos tenido dificultades] con la impresión de partituras, no hay nadie capacitado para hacerlo... mi maestro es con quien he avanzado, el ha estado experimentando con lo poco que el sabe”*. Así, los docentes que realizan estas prácticas buscan medios, sobre todo tecnológicos, y estrategias de enseñanza que han permitido el desenvolvimiento eficiente del alumno; además realizan acuerdos sobre formas, plazos y medios de entrega, todo ello con la intención de facilitar la realización de los trabajos, no la de quitarlos.

Acciones estudiantiles de permanencia

Los estudiantes, por su parte, tienen que desarrollar una visión que les permita ajustarse al entorno académico y sobrellevar las dificultades generadas por la relación entre su discapacidad y un entorno no adecuado: *“yo creo que nosotras las personas con discapacidad tenemos que esforzarnos no al doble, sino al triple... [por ello es necesario salir de la zona de confort] y hacer lo que te gusta sin que nadie te detenga”* Magui. Esto les permite claridad en sus metas y superar problemas a los que se enfrentan.

Mentalizados a lograr sus expectativas, se convierten en estudiantes disciplinados, constantes y entregados a la labor estudiantil, esto los lleva a trascender a dificultades como: 1. No poder utilizar herramientas tecnológicas cuando el material o plataformas no son adecuadas para el lector de pantalla; 2. Acceder a contenidos textuales, como apuntes o material audiovisual (estas primeras aplicables a los estudiantes con discapacidad visual); 3. Situaciones como dolor o dificultades para tomar apuntes o hacer trabajos escritos para el caso de estudiantes con discapacidad motriz.

El valor de las tecnologías

Las herramientas tecnológicas juegan un papel importante en el tránsito académico de los estudiantes, principalmente para quienes viven con discapacidad

visual, ya que es el principal medio de acceso a materiales de clase. Son utilizados para convertir a digital textos en físico para reproducirlos con sonido, o viceversa, hacer dictados con su voz y que estos sean convertidos en texto para cumplir con los requerimientos de las materias, Jared resalta la importancia de estas de la siguiente manera: *“la tecnología es clave para lo que hago, mi celular, las aplicaciones en la computadora, todo eso me permite otra vez ver el mundo”*. También con estas herramientas, crean nuevas formas de trabajo en áreas poco indagadas, como la música, donde exploran la impresión en braille de partituras. Además, es el medio de comunicación con las demás personas.

Definitivamente las tecnologías han facilitado la incorporación académica de los estudiantes con discapacidad, sin embargo, en ocasiones se enfrentan a situaciones como plataformas no adaptadas para los lectores o textos no digitalizados donde los beneficios de estas herramientas se ven reducidos, por lo que tienen que buscar otros medios para resolver su recorrido curricular.

Figura 5. Elementos de vivencia durante la etapa de recorrido académico.



Ámbito Universitario

4.2.4 Vida universitaria.

Los servicios de la universidad

La *accesibilidad* es un elemento indispensable para la independencia de los estudiantes. Para evaluar este rubro hace falta un análisis diferenciado según el tipo de discapacidad, ya para aquellos con dificultad visual parece no ser un problema,

y su única herramienta necesaria es el bastón. Sin embargo, para los estudiantes con discapacidad motriz la movilidad no resulta así de sencillo, así, para entenderlo es práctico dividir el análisis en dos: respecto al departamento en el que se encuentran inscritos y por otro lado, respecto al campus como unidad. Sobre el departamento mencionan que está en condiciones adecuadas con rampas y elevadores para poder acceder a las instalaciones aunque prefieren, por practicidad, llevar las clases en la planta baja. En este caso el personal administrativo del departamento se encarga de hacer los cambios necesarios. Respecto a la universidad en su conjunto, mencionan la dificultad para trasladarse a diversas áreas, aunque eso no los limita tanto ya que se acercan a compañeros que los apoyan en su movilidad. De esta manera relata Alberto sus facilidades y barreras en el desplazamiento por la universidad: *“hay rampas... no ha habido problema con cosas que me hayan impedido que yo llegara a un aula, lo único... con una materia porque no la llevo presencial... con la materia de NTIC (nuevas tecnologías de la información y comunicación), la llevé a distancia... inglés no he podido llevar hasta ahora por lo mismo de que me queda retirado”*.

Por otro lado, mencionan el acceso a *becas* para favorecer su permanencia en la institución y cubrir los elevados gastos que conlleva la educación superior, mismos que se incrementan al tener discapacidad. También resaltan los apoyos de la institución para impulsar la *participación* de estos estudiantes en diversos eventos. Sin embargo, son contados los estudiantes con discapacidad quienes se involucran en estos. Finalmente, el servicio que se ofrece en el Centro de Acceso a la Información para las Personas con Discapacidad Visual (CAIDIV) es el apoyo más valorado por los estudiantes con esta discapacidad; en este centro cuentan con las herramientas para convertir textos a audio o a escritura braille, equipos de cómputo, atención por parte de especialistas, etc.

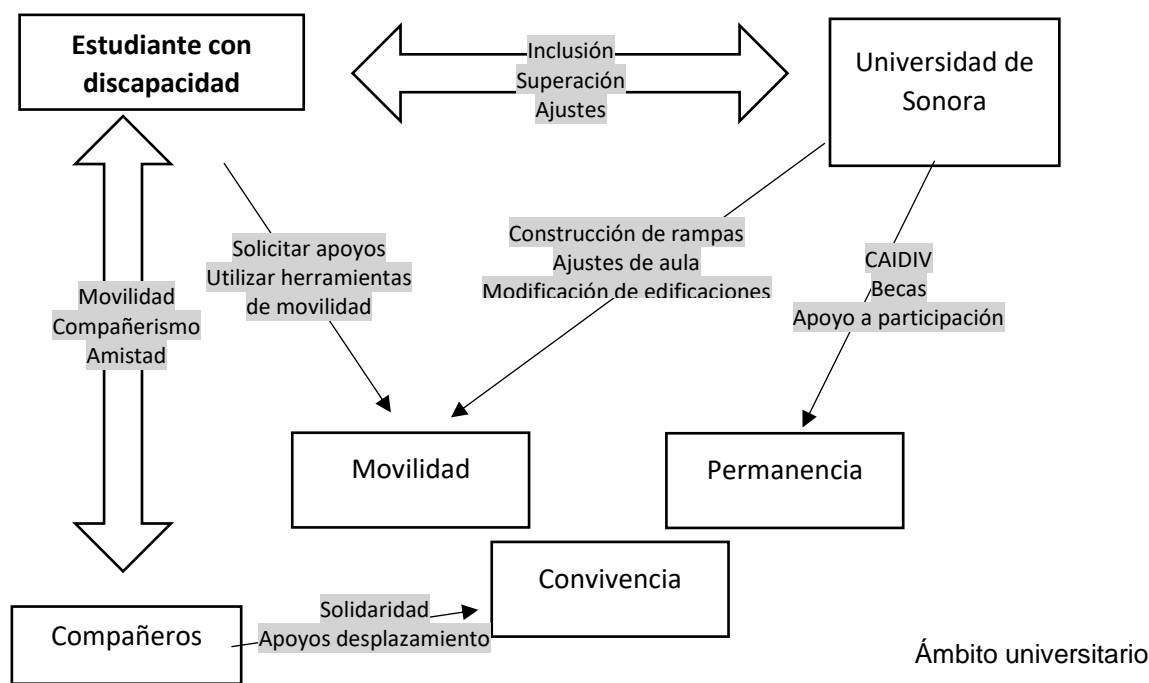
El rol de la comunidad universitaria

La relación que los estudiantes entablan con sus compañeros resulta prioritaria para la integración social de la población con discapacidad, pero también se entablan relaciones de apoyo con ellos, principalmente por las necesidades de movilidad, para Alberto recurrir a ellos con este fin no es complicado: *“[para*

desplazarse] le digo a quien vaya pasando... no se me atora la carrera, la silla sería en este caso”.

En la mayoría de los casos las relaciones entre los compañeros tardaron en darse, sin embargo con el paso del tiempo se convierten en buena convivencia con todos y en redes de apoyo para los estudiantes con discapacidad, ya sea para acceder a contenidos de clase (cuando no haya sido accesible) o para movilidad.

Figura 6. Principales elementos de vivencia en etapa de vida universitaria



4.3 Identidad personal y estudiantil

La identidad personal se puede entender como la respuesta a la pregunta de ¿quién soy? Esta incluye cómo me percibo, cómo soy visto por los demás y la manera en la que esto completa mi concepción propia. Esto es posible plantearlo en relación con distintos ámbitos, como el académico (quién soy yo como estudiante), social (quién soy yo cómo ciudadano) o profesional (quién soy yo como profesionista) encontrándose de esta manera diferentes identidades, entre las cuales nos compete analizar las referidas al aspecto *personal* y la *identidad estudiantil*.

4.3.1 Identidad personal.

Para responder quiénes son, los estudiantes se remontan a hechos de su niñez y juventud. Durante este periodo citan una fase de *crisis* y aceptación de su discapacidad, la superación de esta los lleva a reconstruirse identitariamente. Primero, en un plano personal transforman su *autopercepción* y la visión de su *rol ante la sociedad*. Seguido, y partiendo del plano individual, se formulan como *estudiantes* frente al nivel superior y sus retos, poniendo en juego estrategias que los lleven a superar con éxito esta etapa.

4.3.1.1 Crisis de identidad.

La mayoría de los participantes citan una crisis identitaria en su juventud, que en su trayecto universitario se termina de superar. Esta crisis está constituida por tres elementos importantes: las *relaciones sociales*, *inseguridad* e *insatisfacción*. La primera de ellas se divide según la fuente sea el núcleo familiar o el resto de las personas; cuando la familia establece acciones de sobreprotección puede devenir en una reacción de manipulación, victimización o conformismo por parte de las personas con discapacidad, o como ellos le denominan zona de confort, Miguel lo vivió de la siguiente manera *“mi mamá no quería que estudiara porque decía que era peligroso para mi... quizás [la razón sea] la desconfianza de un golpe, que me moviera entre tanta gente”*, pero continúa diciendo que tanto él como su familia lograron superar esto. De parte del resto de la población, durante esta crisis, solían percibir desprecio de parte de ellos y atañe a prejuicios personales surgidos por inseguridad.

La insatisfacción es otro elemento característico en la crisis, y surge de la escasez de logros al no buscarse los medios para salir de la zona de confort, aun percibiendo capacidad para lograr más cosas. También citan insatisfacción con su desarrollo personal, por un sentimiento de falta de desarrollo personal, carácter y aprendizaje. Además, sus ocupaciones eran reducidas, por lo que se concebían encerrados. Su insatisfacción, en general, la vinculaban con lo que eran, hacían y lograban. Para Alberto tomar la decisión de salir de esta zona fue complicado por el tiempo que había pasado y lo relata de la siguiente forma: *“yo creo que estuve a un paso de quedarme en mi casa... ahorita digo ¡no sé cómo logré salir!, sí tuve apoyo*

pero tanto tiempo encerrado, un poco más y mi mente se hubiera quedado en una zona de conformidad”.

Por otra parte, la *inseguridad* es otro elemento citado durante su crisis, y estaba asociado a su futuro y a las posibilidades que tenían de salir adelante si continuaban como hasta ese momento. Mencionan no saber qué querían, pero entendían que no podían ser uno más; para ellos era necesario dejar huella y ejemplo en los demás. También transmitían su inseguridad hacia su discapacidad, ya que no sabían cómo sobrellevarla y se preguntaban por qué a ellos les había tocado esa situación. Paul menciona al respecto lo siguiente: *“Una de las barreras mas grandes con la que me enfrenté fue mi propia ignorancia. El no saber cómo enfrentar la vida con dicha discapacidad”* y continúa reconociendo que su inseguridad fue incrementando al alimentarse de victimismo.

Esta crisis se termina al momento de reconocer su discapacidad, ingresar a la universidad, plantearse metas a largo y mediano plazo y esforzarse por cumplirlas, viendo logros en el camino. Majo platea su situación de la siguiente manera: *“en vez de sentir que mi discapacidad es una barrera siento que es una motivación para salir adelante, luchar contra esas situaciones... he logrado probarme y mostrarme a mi que siendo constante puedo lograr cumplir cualquier meta que me proponga”.*

4.3.1.2 Autopercepción.

Los participantes señalan diferentes características personales que los conforman, estas las agrupan en referencia a *ellos*, a su *discapacidad* y a *los otros*. En referencia a *ellos* se conciben como personas resilientes, que a pesar de los obstáculos logran reponerse y alcanzar hasta lo imposible; también han desarrollado habilidades reflexivas que les permite la toma de decisiones conscientes, evaluando los pros y contras de las situaciones; en el mismo tenor se perciben como personas alegres y citan como una característica muy importante su adaptabilidad en cualquier situación o medio en el que se encuentren, Jared lo menciona de la siguiente manera: *“yo creo que la actitud... trato de tener una actitud de adaptación, en la situación que me pongo, me adapto... y trato de llevarlo a lo mejor posible”.*

Respecto a su *discapacidad*, mencionan la importancia de normalizarla, pues viven como cualquier otro aunque ocupan ciertos apoyos en cosas que para los demás resultan parte de la rutina, así lo señala Majo: *“yo vivo como cualquier otra persona, solo que yo ocupo apoyo con cosas que otras personas ven como parte de su rutina, por ejemplo ir al baño... transportarme a lugares, sacar cosas de mi mochila”*; aceptan que su discapacidad es una característica obvia, pero esperan recibir el mismo trato que los demás sin que ésta sea un motivo para no hacerlo.

Finalmente respecto a *los demás*, señalan el desarrollo en su confianza y seguridad para entablar comunicación con otros, principalmente autoridades; también se proponen como motivación ayudar a otros, su empatía para con los demás es tan grande que incluso en algunos casos eligen su carrera pensando en esto, como en el caso de Pavel, quien menciona: *“yo me motivaba al pensar que soy su motivación, su ejemplo a seguir, sino estudio tampoco van a estudiar, estudio para que ellos estudien, entonces eso fue lo que me ayudó a seguir a la educación superior”*. Esto a su vez, está relacionado con su deseo de trascender.

4.3.1.3 Percepción social.

La identidad la construyen en relación con los otros, así, los estudiantes con discapacidad conforman su identidad personal a partir de la percepción social; esta la clasifican según sea *positiva* o *negativa*. Sobre la positiva citan la importancia de demostrar tanto a sí mismos como a los demás que cuando algo se quiere se puede, mientras se haga con ganas y disciplina y que es posible, a pesar de las dificultades o su discapacidad. También indican la normalización de la discapacidad que algunas personas a su alrededor realizan, cuando platican normal y conviven como con cualquier otro; además, mencionan relaciones de inspiración, ya que algunos ven en ellos un ejemplo de salir adelante, esfuerzo y decisión, y a su vez, ellos se sienten comprometidos a no rendirse para quienes los siguen; finalmente están aquellos orgullosos por lo que hacen y logran y quienes siempre les ofrecen su apoyo para que sigan adelante. Jared cita que los demás lo ven como fuente de motivación, *“yo creo que me ven como un ejemplo... así como una inspiración... es lo que me dicen. Hay otros que me ven como una persona normal, un compañero normal y eso también me ayuda bastante”*.

Por otro lado, también perciben aquellas situaciones negativas donde son etiquetados por su discapacidad y se entablan a su alrededor relaciones que obstaculizan su desarrollo. Ejemplo de ello son las etiquetas de infantilización, donde perciben ser tratados como niños; la anormalización, la cual refieren ser tratados como si fueran algo extraño y no pudieran realizar actividades como el estudio, o de ser personas incapaces, ya que los conciben como limitados en sus habilidades por el hecho de poseer una discapacidad, Adolfo lo explica de la siguiente manera *“a veces siento que sí me ven diferente... como niño, no sé, hay gente que no se dirige a mi directamente, sino le pregunta a alguien que va conmigo”*. Sin embargo, a pesar de las etiquetas que se formen a su alrededor, los estudiantes con discapacidad logran sobrellevar las opiniones gracias a su fortaleza y decisión para lograr sus objetivos y metas.

4.3.1.4 Ser estudiante.

Las características de la identidad personal antes descritas se extienden como principio orientador en todos los ámbitos en los que se desenvuelven. Uno de los más importantes es el estudiantil; para desarrollarse en este ámbito desarrollan las *cualidades actitudinales, sociales y procedimentales* que les han permitido continuar en sus estudios superiores.

Entre las características *actitudinales* mencionan las habilidades de mantenimiento que realizan, como la organización estricta de los tiempos para cumplir con sus deberes estudiantiles, crean rutinas poco flexibles que les permiten ajustarse a sus ritmos de trabajo; también consideran que la dedicación y disciplina son importantes para ser estudiantes, esto implica ser responsable con los compromisos académicos que entablan y realizarlos con excelencia de acuerdo con sus posibilidades. Esto, aseguran, puede no verse reflejado en las calificaciones sino en la satisfacción de que cumplen lo que les corresponde buscando una solución adecuada. Paul enfatiza que no se trata de los logros en materia de calificación, sino de la excelencia con la que haces las cosas, de acuerdo con la situación individual *“yo siempre he dicho que cuando vayas a hacer algo, hazlo con excelencia, quizás ahorita no estoy dando dieces, noventas [calificaciones], pero lo estoy haciendo en excelencia a mis posibilidades, a mis opciones”*. Sobre todo,

señalan la importancia de su actitud positiva y de adaptación ante las situaciones que se les presentan y de adecuarse a la presión académica, lo que les ha permitido sobreponerse a las dificultades de ser estudiante.

Sobre las cualidades *sociales*, destacan la ampliación de sus círculos de amistad y socialización que han logrado en la universidad; aunque se autoperciben como personas solitarias, entablan fuertes lazos con ciertos compañeros con quienes crean redes de apoyo, al respecto Majo cita lo siguiente: “*me hice más abierta a tener distintos tipos de amigos... antes era siempre con las mismas amigas y nunca socializaba y aquí pues no me quedó de otra... como te digo me hice como de mente más abierta*”; por otro lado, el desarrollo de aptitudes para desenvolverse con maestros les ha sido de gran utilidad para solicitar ajustes y expresar sus dificultades.

Finalmente, las cualidades *procedimentales* engloban las estrategias y la organización que los estudiantes realizan durante las etapas del proceso académico. Entre las estrategias se encuentran aquellas relacionadas con su *discapacidad*, como la aceptación de la misma y el conocimiento de sus derechos con el fin de poder defenderlos, así como el conocimiento de sus necesidades con para buscar satisfacerlas; por otro lado, las estrategias de *ajustes académicos* contemplan la búsqueda del entendimiento de los otros hacia sus posibilidades y la petición de ajustes, como por ejemplo, en tiempos o formatos de entrega, pues para ellos representa mayor tiempo acceder a material, sobre todo cuando este tiene que llevar un proceso de digitalización (para estudiantes con discapacidad visual). Sobre la *organización*, se distinguen el ritmo académico y los itinerarios; sobre el primero mencionan ser conscientes de que su ritmo de trabajo es más lento que el resto de los estudiantes, darse cuenta de esto les permita adecuarse a los demás y solicitar los ajustes necesarios. Por otro lado, los itinerarios se clasifican en dos: complementario o total, según las actividades que realizan en su día. El primero agrupa a aquellos estudiantes que combinan sus labores académicas con otras como deporte o trabajo, lo cual hace que su identidad estudiantil sea secundaria o en caso de ser primaria está mediada por otras actividades; respecto a los itinerarios totales, en este se encuentra la mayoría de los participantes, donde el ser estudiante

es una identidad primaria en sus vidas y gran parte del día se enfoca en actividades relacionadas con esta, ya sea estudio, trabajos, prácticas, etc.

4.4 Sentidos y significados brindados por los estudiantes con discapacidad a los estudios superiores

Los sentidos y significados empleados por los estudiantes sobre su etapa de educación superior se han dividido según los diversos elementos expuestos. Sobre aquellos respecto a la institución se identificaron, después del análisis de composiciones y entrevistas, cuatro: personal, pasional, trascendental e instrumental. Resultan de la combinación de impacto y fin, el primero responde a dónde se refleja la acción, puede ser interior (personal) o exterior; mientras que el fin refiere a lo que se obtiene (resultado material o inmaterial) y puede ser desarrollo o realización. Estas agrupaciones no son excluyentes sino que un mismo participante puede conceder más de un sentido a sus estudios superiores.

Tabla 5.

Significados y sentidos de los estudios superiores

INTERIOR	EXTERIOR	Impacto/ fin
Personal	Instrumental	DESARROLLO
Pasional	Trascendental	REALIZACIÓN

4.4.1 Personal.

Los estudiantes asocian a los estudios superiores con las oportunidades que se les brindan para su desarrollo personal, es decir, atribuyen el mayor valor de los estudios universitarios a los beneficios ya respecto a su *desarrollo integral* o al *académico/profesional*; sobre el primero, afirman que la Universidad les ha brindado experiencias de crecimiento integral, en su carácter, forma de ver el mundo, apertura a la socialización, y demás aspectos que les permite desarrollarse en la vida cotidiana *“todas las experiencias como estudiantes que tenemos aquí, buenas o malas...son experiencias que te dan fuerza de carácter y no se consiguen en otro*

lado” Jared, 9no semestre. Respecto al segundo, es visto desde su formación académica como la posibilidad de prepararse en el ámbito por ellos elegidos, así, configuran a la Universidad como un espacio donde se adquieren habilidades profesionales por medio de experiencias que no se tienen en otro sitio y que permite aspirar a un futuro con mayores oportunidades. Para Majo, estudiante de psicología fue importante la posibilidad brindada de conocer más sobre su futuro profesional y tomar decisiones respecto a dónde orientar su práctica *“yo nunca había trabajado con niños de cerca y aquí te dan la oportunidad”*.

4.4.2 Instrumental.

Esta significación es ampliamente citada por los estudiantes, ya que los estudios superiores representan su desarrollo en su quehacer académico/profesional en el futuro, desde dos vertientes: la mejora en las *oportunidades laborales* y la *continuación de los estudios* especializantes. Primeramente encuentran la formación necesaria para tener mayores posibilidades de incursionar en el ámbito laboral de manera positiva, de encontrar mejores oportunidades y de desarrollarse eficientemente. Para Julián este sentido le permite desempeñarse adecuadamente en el mundo laboral: *“prepararnos para hacer un trabajo muy bien, o sea, realizar un buen servicio a las personas”*; por su parte, Miguel, busca las herramientas que amplíen las oportunidades para desempeñar su profesión: *“que le den herramientas para trabajar, por ejemplo nosotros podemos hacer investigación, trabajar en diferentes áreas del sector privado y sector público”*.

En relación con el tránsito hacia mayores niveles de estudio señalan que su meta es seguir su preparación para formarse el perfil que están buscando, lo cual depende de su visualización como profesionistas; así la institución se convierte en una etapa necesaria para llegar a lo que buscan, así señala Paul su pretensión a futuro: *“yo buscaba psicología clínica... voy y hago psicología normal, después puedo hacer una maestría, un doctorado... por lo pronto es lo que tengo”*.

4.4.3 Trascendental.

Los estudiantes anotaron como punto importante en la valoración de su profesión que esta representa un medio de actuación; refieren a la acción externa que pueden realizar a partir de su profesión y en general suelen mencionar las

ganas de ayudar a otros, de esta manera lo señala Magui: “yo lo veo como un medio, a mí me gusta ayudar a las personas y lo veo como un medio de ayudar”. Ellos encuentran en el ayudar a otros una carga de motivación que les permite el crecimiento personal y la aspiración de dejar huella a su paso.

Esta categoría también aborda la necesidad que sienten algunos estudiantes por permitir que aquellos que los ven o siguen sus pasos encuentren en ellos una fuente de motivación al superar las dificultades, incluso su discapacidad.

Figura 7. Flujo de actuación del estudiante en sentido trascendental

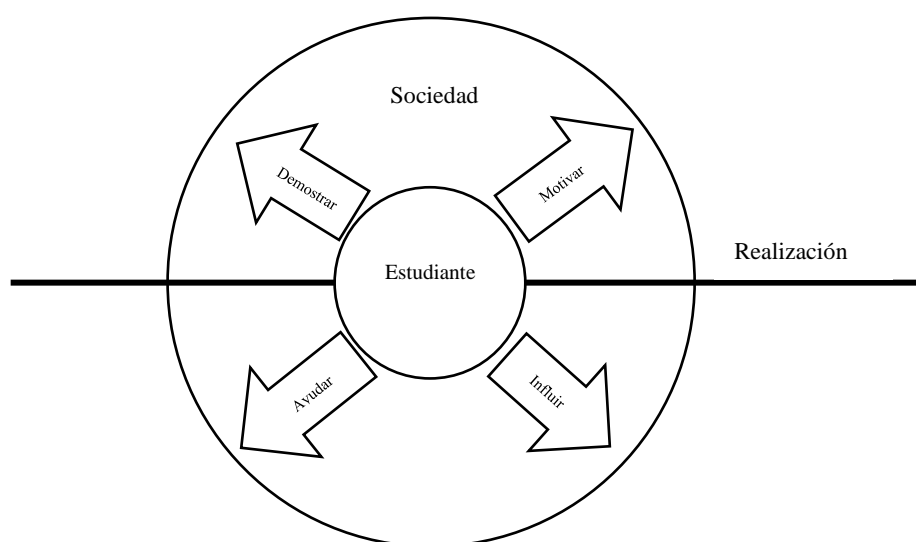


Figura 6. Los estudiantes citan como un sentido importante el trascender socialmente, buscan incidir en la misma por medio de estos flujos de actuación.

4.4.4 Pasional.

Finalmente, los participantes ligan los estudios superiores con al gusto por la profesión vinculada a su carrera. Encuentran en ella la realización de sus metas y planes, es por esto que son capaces de superar los obstáculos encontrados. En ocasiones se vincula a experiencias en el área que ya han tenido y buscan seguir desarrollándose dentro de la misma, como el caso de Adolfo: “fui aprendiendo más producción, ingeniería en sonido, me entró más ganas de estudiar eso”.

En otros casos se relaciona con experiencias con profesionistas del área y búsqueda de realizar lo mismo. Entre ellos Majo, quien señala: “frecuentemente

asistía con la psicóloga de mi escuela... sentía mucha empatía de su parte, en ese momento me empezó a llamar la atención la psicología”.

Las diversas significaciones dadas por los estudiantes tanto a la institución como a su profesión se configuraron a partir de las vivencias de las que fueron parte y se continúan transformando en la medida en que siguen construyendo experiencias formativas.

4.5 Experiencias formativas: integración de los componentes

Las experiencias formativas representan el conjunto de vivencias que modifican las identidades, sentidos y significados. Esta integración ha resultado en dos momentos de preparación clave: para la universidad y para el desarrollo profesional. La primera es denominada *experiencia formativa resolutive*, y agrupa situaciones, personas, relaciones y transformaciones que permitieron, a los ahora estudiantes universitarios, la posibilidad de continuar sus estudios hacia la educación superior. Mientras que la segunda, nombrada *experiencia formativa visionaria* acoge las situaciones referidas a su formación profesional y la construcción de una visión para su futuro (figura 7).

Figura 8. Temporalidad de las experiencias formativas

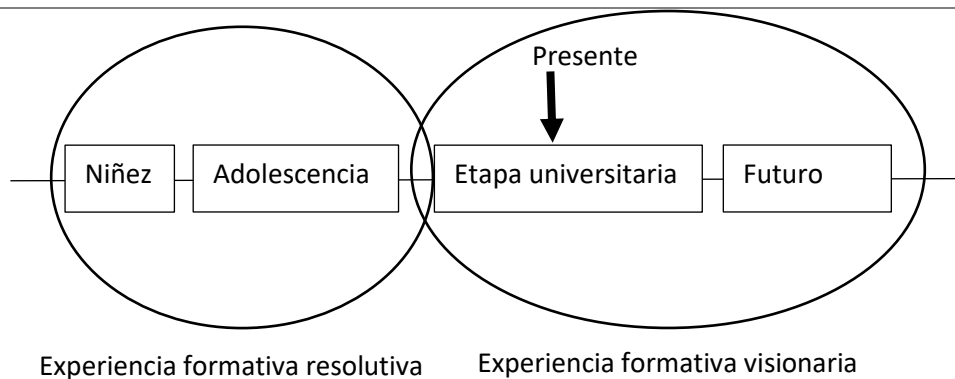


Figura 7. Relación temporal entre las experiencias formativas y etapas en la vida de los participantes.

4.5.1 Experiencia formativa resolutive.

La experiencia formativa resolutive corresponde a una etapa formada en retrospectiva, donde el ahora estudiante con discapacidad, “resuelve” su ingreso a educación superior, esto incluye una preparación desde el plano identitario, social e intelectual. Esta preparación comienza desde la niñez a partir de la influencia de

la familia en su *formación* como personas independientes y resilientes. En la medida que crecen se enfrentan a nuevas situaciones en las que tienen que ponerse a prueba, caso que se ejemplifica en la adolescencia cuando tienen que superar dudas acerca del sentido de la vida, mismas que influyen en su autopercepción, haciendo difícil la aceptación de su discapacidad o generando el “por qué a mí” de entre todos los individuos. A este momento lo nombramos *crisis identitaria*.

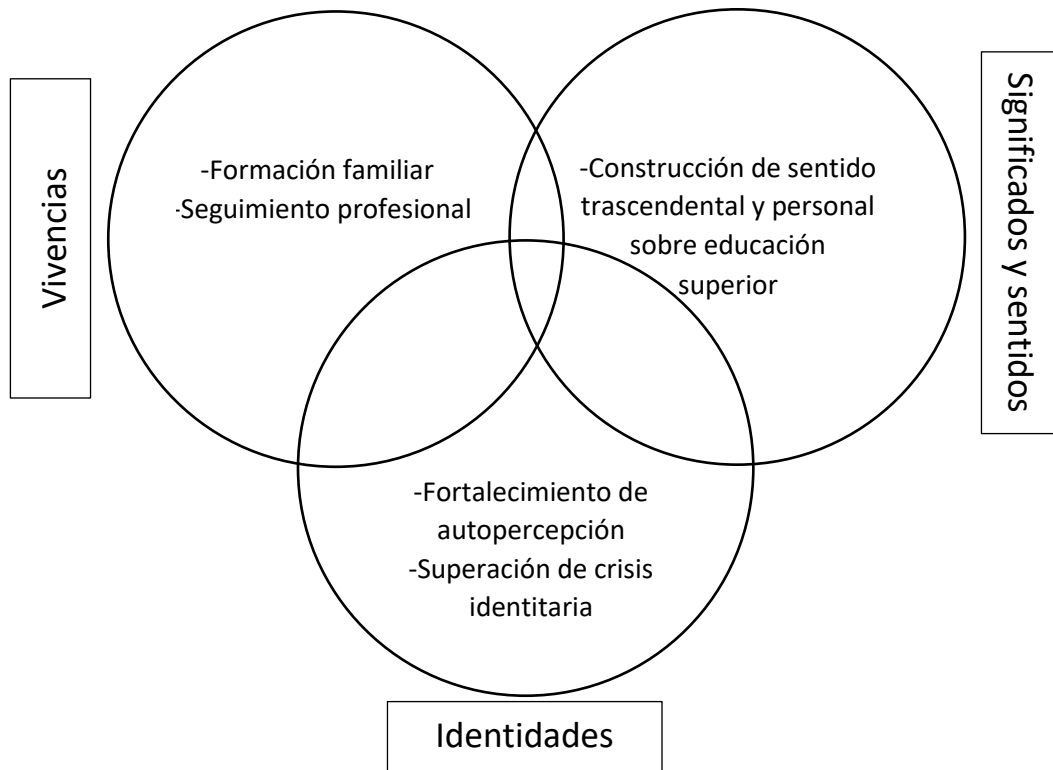
En este tránsito es importante la labor de acercamiento de la familia, quienes están cerca de ellos, creyendo y abriendo las puertas de su futuro; también, aparecen con mayor significatividad los profesionales con quienes colaboran para reducir el impacto de esta etapa en la vida de estos jóvenes con discapacidad. La relación que entablan con estos profesionales resulta clave para la formación del *sentido trascendental* de los estudios superiores, ya que encuentran en ellos una fuente de apoyo para el necesitado, labor que aspiran a igualar en un futuro, como profesionistas. Desde un plano individual, el deseo de superación y los retos intelectuales genera en ellos el *sentido personal* de la educación superior, donde encuentran en este nivel educativo la posibilidad de seguir desarrollándose como personas y continuar su formación.

La función llevada a cabo por familia (lo cual puede incluir familia extendida o las parejas) y los profesionales, permite que la identidad se reconstruya y que la *autopercepción* se fortalezca con la idea de independencia y capacidad para lograr lo que se propongan. También son fuente importante de soporte para superar el periodo de crisis identitaria que es indispensable para sentirse capaz de enfrentar el reto de la educación superior. El caso de Magui que se expone a continuación puede considerarse representativo de este tipo de experiencia:

Magui al nacer fue diagnosticada con catarata congénita y sumado a una mala práctica médica donde le dañaron el nervio óptico han hecho que su vista se pierda gradualmente. Creció con su tía quien le enseñó a ser independiente y levantarse tras un tropiezo, lecciones que han marcado su vida y su proceder.

Después de un largo periodo fuera del sistema educativo, recomenzó su vida académica gracias al impulso y motivación de su pareja y ella con la firme intención de ayudar a más personas con su profesión; concluyó la preparatoria para después ingresar a la Universidad de Sonora, superando sus propios prejuicios sobre edad y discapacidad.

Figura 9. Representación de componentes experiencia de formación resolutive



4.5.2 Experiencia formativa visionaria.

Este tipo de experiencia formativa se denomina visionaria porque refleja su trayecto universitario y el futuro que esperan a partir de él. La temporalidad se centra en sus vivencias actuales como estudiantes, su formación como futuros profesionistas y su visión ocupacional. En esta etapa se vuelven relevantes ellos como estudiantes, los académicos y sus compañeros.

Posterior a su ingreso a educación superior, los participantes señalan un periodo de adaptación, donde fue complicado desenvolverse, tanto académicamente como de manera social. Sin embargo, el fin de este periodo lo señalan a partir de la creación de redes de apoyo con compañeros y la conformación de su *identidad estudiantil*. El ser estudiantes universitarios representó el ámbito más importante dentro de su itinerario de vida y de esta manera desarrollaron estrategias actitudinales, sociales y procedimentales para acceder a contenidos

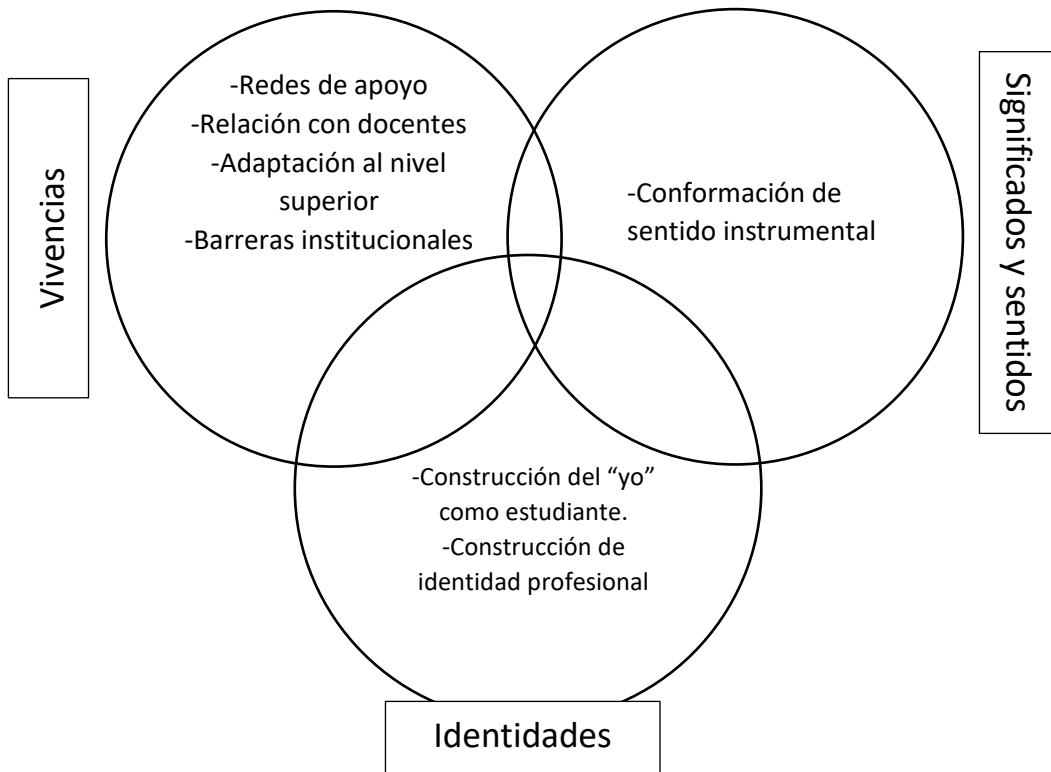
académicos, entablar lazos con los maestros, a ser independientes, a exigir sus derechos como estudiantes.

Esto no significa que su estancia estuviera exenta de momentos complicados; por el contrario, sobrellevaron barreras institucionales, comentarios negativos y prácticas de académicos que inciden directamente en su formación profesional, debido a que dificultan el acceso a contenido académico. Esto los llevó a reforzar su identidad estudiantil, a tener más claras sus metas y a continuar su formación universitaria con esfuerzo y dedicación.

Por otro lado, el *sentido instrumental* otorgado a los estudios superiores comienza a tomar importancia y se concatena al *sentido trascendental*, para de esta manera vislumbrar un futuro con mayores oportunidades laborales y con ello la posibilidad de ayudar a otras personas. De la misma manera distinguen la opción de seguir sus estudios hacia niveles de posgrado, con ello continuar su formación y encontrar otros medios para alcanzar sus metas y propósitos. A continuación se presenta el caso de Adolfo, donde se ejemplifica esta experiencia formativa:

Adolfo, después de un frustrante trayecto por la educación media superior, ingresó a la carrera de música. Al no ver con un ojo y tener una reducida visión con el otro, derivado de ojo pequeño, cataratas y estrabismo; ha tenido que ajustarse a las prácticas musicales con el oído, mientras avanza, junto a su maestro, en el desarrollo de técnicas para la impresión de partituras en braille, y aunque esto hace más complicado su proceder, no deja que lo desanime en sus deseos futuros de continuar sus estudios hacia otras áreas de especialización y encontrar más posibilidades laborales. Como estudiante ha desarrollado exhaustivos itinerarios escolares que gracias a su disciplina, sus ganas y logros han permitido que avance en la consecución de sus metas.

Figura 10. Representación de componentes experiencia de formación visionaria



5. Conclusiones

El proyecto se construyó con la idea de darle voz a una población estudiantil universitaria poco estudiada, por lo tanto poco tomada en cuenta, a pesar de la gran cantidad de legislación que se ha creado a favor de estos y de la importancia concedida en años recientes. Los alumnos con discapacidad representan una figura estudiantil sobre quienes es necesario se realicen acciones que no sólo benefician a ellos sino a toda la comunidad universitaria. En este trabajo partimos de la premisa de que a partir de sus relatos podemos identificar las acciones que se están llevando a cabo a su favor, atendiendo al marco legal edificado a su alrededor. De la misma manera, se considera que son estudiantes que han superado barreras sociales, actitudinales y personales para llegar al nivel educativo superior, y que estos logros están relacionados con su identidad y el significado y sentido que le dan a la educación terciaria.

La organización de las vivencias por etapas permitió vislumbrar que la familia representa un elemento muy importante durante la etapa de acceso a la información incidiendo en la toma de decisiones respecto a la continuación de sus estudios hacia el nivel superior, en la motivación para que ellos lo logren y en el apoyo que les brindan académicamente, económicamente y en movilidad, resultados consistentes con los de Saldivar (2017) quien menciona el papel preponderante que tiene la familia para el éxito académico del estudiante con discapacidad. Aunque es claro imaginarnos que estas funciones permanecen durante todo su trayecto, se convierten en esenciales durante esta etapa y hasta que logran una integración académica en la universidad.

Su identidad personal y estudiantil están fuertemente ligadas, la primera representa su forma de transitar en todos los ámbitos de su vida, es así que tienen que desarrollar características que les permitan sobrellevar dificultades, opiniones, y mantenerse en dirección a sus metas. Los resultados mostraron similitudes interesantes con lo que expone Moriña (2017) ejemplo de ello es su autopercepción como luchadores, por el esfuerzo que implica para ellos, también como sobreprotegidos, aunque este se presenta en las etapas tempranas de sus vidas; incluso como parte de la imagen social construida a su alrededor, en ocasiones

experimentan un trato como si fueran menos capaces o infantiles. Otro importante resultado muestra que el proceso final de la crisis identitaria que viven los estudiantes resulta en la preparación mental y emocional para ingresar a educación superior, mientras que en pocos casos se extiende a educación superior; Cunnah (2015) encuentra una situación similar pero esta se transforma una vez logrado el ingreso a la universidad y su correcta incorporación a este nivel, lo que ayuda a transformar la identidad negativa generada por experiencias de su pasado.

Los sentidos y significados fueron clasificados en cuatro según su impacto ya sea interior o exterior y su fin hacia el desarrollo o a la realización; en los interiores concretamos el personal y el pasional, mientras que los exteriores fueron los instrumentales y los trascendentales; los tres primeros se pueden contrastar con los sentidos de tipo instrumental o expresivo encontrados en Guzmán (2017) otorgados por las nuevas figuras estudiantiles. Sin embargo, el sentido trascendental no es posible relacionarlo con los anteriores, por ello resultó interesante evidenciar el objetivo que se proponen los estudiantes por ayudar a su comunidad a partir de su formación en sus estudios superiores.

En el aspecto institucional se encontraron resultados similares a las estrategias de inclusión llevadas a cabo en las universidades mexicanas, mismas que señaladas por Pérez-Castro (2016) como: normativa y políticas institucionales, apoyos académicos y económico, accesibilidad física y de la información y otras medidas y servicios. En la Universidad de Sonora es posible detectar avances al mismo nivel en todos los rubros; sin embargo, es posible reconocer la existencia de avances en el aspecto de movilidad, por medio de la adecuación de espacios y aulas para el acceso de las personas con discapacidad, cajones de estacionamiento reservados, rampas y elevadores en los departamentos; en el aspecto de servicios, por medio de la creación de espacios como el CAIDIV, otorgamiento de becas, programa de tutorías; también se observan acciones en el rubro de participación, con la creación se espacios que incentiven la temática de inclusión.

Sin embargo, también existen áreas sobre las cuales trabajar como los que menciona Lissi y otros (2009): la formación del profesorado, la creación de normativa interna, generación de manuales de atención, sensibilización de la

comunidad universitaria, investigación y optimización de intervenciones, incorporación de los pares en actividades a favor de la comunidad. Estas carencias no permiten concebir a la institución como inclusiva, sino como en vías de serlo. Ante esta situación hemos previsto la creación de una propuesta de innovación que incida en las prácticas profesorado, al ser una de las principales barreras citadas por los estudiantes, misma que se desarrolla en el capítulo siguiente.

Sobre la experiencia universitaria en general, señalan, que a pesar de las dificultades y las barreras que han encontrado, sienten satisfacción con su trayecto universitario y expresan que este les ha abierto las puertas a muchas oportunidades de desarrollo personal. Seguramente su satisfacción, en muchos sentidos, se deben a los logros propios y el esfuerzo que ellos, por su cuenta, tienen que imprimir durante su trayecto. Esto indica, que a pesar de los intentos por generar avances para facilitar sus trayectos, las verdaderas acciones que los llevan a triunfar son los que realizan a base de esfuerzo y voluntad, con el apoyo de sus familias.

Resultará interesante observar cómo esta temática va generando nuevas líneas de investigación que ayuden a documentar los procesos de la población con discapacidad. Por ello, para futuras líneas de investigación se propone una formulación metodológica bajo un enfoque biográfico narrativo que permita que sean involucrados una mayor cantidad actores que aparecen en los trayectos formativos como compañeros, maestros, incluso familia; y esto permita una comprensión más amplia del fenómeno. En este se abordaron una gran cantidad de factores que permitió una comprensión superficial de los mismos, por ello, otra línea puede estar orientada a la investigación a profundidad de alguno de los elementos como el caso de sentido, significado o identidad. Una tercera línea podría dedicarse a contrastar la diferencia entre las trayectorias de esta población con discapacidad y aquella que no accedió a educación superior, con el objetivo de comprender mejor qué ha posibilitado que unos sí acceden y el resto no. Finalmente, se puede considerar expandirse a nuevas discapacidades, como aquellas intelectuales, trastornos o déficits, pues todas estas constituyen realidades en el entorno de la diversidad educativa.

Todo esto sin olvidar la generación de propuestas de innovación que posibiliten la incorporación eficiente de la población con discapacidad no sólo a nivel superior, sino a todo el sistema educativo. Por ello, para al presente proyecto se le ha sumado una propuesta de innovación orientada a las prácticas del profesorado. Los resultados obtenidos hacen clara la necesidad de presentar orientaciones en este sentido, pues representa uno de los actores más importantes pero también se convierten en barreras para los estudiantes.

6. Propuesta para generar prácticas inclusivas para estudiantes universitarios con discapacidad visual, motriz o auditiva

En los resultados se identifican seis temas relevantes: elección de carrera e institución, examen de admisión, trayecto académico, movilidad, permanencia y convivencia, siendo los últimos cuatro ya como estudiantes de la institución. Durante su trayecto su familia, amigos, compañeros, maestros y el personal de la institución fueron los principales sujetos; las relaciones que establecen con ellos son distintas, desde motivación, apoyo, inclusión hasta segregación, discriminación y exclusión. Finalmente estos hechos transcurren en dos ámbitos principales: familiar e institucional (tabla 6).

Los dos ámbitos: familiar e institucional, son importantes en los trayectos de los estudiantes, y para ambos se pueden generar propuestas que permitan mejorar las prácticas orientadas a la población con discapacidad. Sin embargo, se ha decidido enfocarnos en el plano institucional por los objetivos y pretensiones del proyecto. Como se ha visto, este ámbito puede resultar con carencias en la atención a estos estudiantes, las cuales se vislumbran en los discursos y experiencias que en capítulos anteriores desarrollamos, y que se reflejan, principalmente, en las relaciones que entablan con docentes y las prácticas que estos y la institución llevan a cabo para su permanencia. Por ello, es fundamental la labor que la universidad emprenda para generar medidas orientadas a la inclusión y atención de la población con discapacidad. A favor de esto existen políticas internacionales, nacionales e institucionales que apuntan a la eliminación de las barreras que impiden que sean brindadas las mismas oportunidades para todos y es de considerar que las acciones dirigidas a la inclusión no sólo benefician a la población con discapacidad, sino que representa un beneficio para la institución al contribuir en la construcción de una universidad mejor (Moriña, Cortés, & Molina, 2015).

Tabla 6.
Síntesis de vivencias

Etapa	Contenidos relevantes	Sujetos relevantes	Relaciones establecidas	Prácticas de los sujetos	Ámbitos
-------	-----------------------	--------------------	-------------------------	--------------------------	---------

Acceso a la información	Elección de carrera e institución	Familia	Orientación Motivación Respaldo Apoyo	Sugerencias Opiniones positivas	Familiar
Ingreso	Examen de admisión	Familia	Estudio Orientación	Estudio de guía Lectura de examen	Universitario
		Amigos	Estudio	Estudio en conjunto	
		Personal administrativo	Ajustes Segregación	Aplicación de examen en otro sitio	
Recorrido curricular	Académico	Maestros	Incapacidad Segregación Exclusión Inclusión	Opiniones negativas Ajustes no adecuados Cambios a aulas no accesibles	Universitario
Vida universitaria	Movilidad	Universidad de Sonora	Inclusión	Construcción de rampas Ajustes de aula Modificación de edificaciones	Universitario
	Permanencia	Universidad de Sonora	Ajustes	CAIDIV Becas Apoyo a participación	
	Convivencia	Compañeros	Movilidad Compañerismo Amistad	Solidaridad Apoyo en desplazamiento	

Fuente: elaboración propia

Para lograr una institución inclusiva que se manifiesten de manera positiva en las vivencias de sus estudiantes es necesaria la implementación de medidas y acciones que, en primer lugar, trasladen el foco de atención del “alumno” al “contexto”, esto significa que no son tan importantes las condiciones y características de los alumnos sino la capacidad del centro educativo de acoger, valorar y responder a las diversas necesidades que plantea el alumnado; capacidad que debe reflejarse en las actitudes del profesorado, en las prácticas educativas y en los recursos personales y materiales disponibles (Durán & Giné, 2017).

Para generar una propuesta que incida en las prácticas de educación inclusiva en la Universidad de Sonora se realizó un diagnóstico de necesidades, dificultades y barreras, extraído de las vivencias relatadas por los estudiantes en las diferentes etapas del proceso académico universitario y se organizaron según las principales variables utilizadas en la literatura para el análisis de las acciones de inclusión en las instituciones, ajustando éstas a las áreas que fueron mencionadas por los participantes en los relatos, quedando de la siguiente manera: legislación, procesos académicos, profesorado, accesibilidad arquitectónica, comunidad universitaria e ingreso, participación y egreso (tabla 7). Existe una coincidencia general con las acciones institucionales recurrentes en materia de inclusión en listadas por Perez-Castro (2016) menciona que estas se encuentran en ámbitos de la *accesibilidad física* -instalación de rampas, designación de cajones de estacionamiento y sanitarios, regularización de banquetas, instalación señalética, cambios de aulas- y de *servicios generales* -organización de actividades, campañas de sensibilización, cursos de formación continua, diplomados y posgrados-. Pero son muy pocas las instituciones que han logrado concretar cambios en sus políticas y normativa y menos aun las que las han operacionalizado en apoyos académicos o económicos.

Tabla 7.
Situación actual de inclusión en UNISON

Área/ Discapacidad	Motriz	Visual	Auditiva
Normatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación en el Plan de desarrollo institucional (PDI 2017-2021) el programa estratégico 7.3 “<i>Educación inclusiva, atención a la discapacidad y a grupos vulnerables</i>” • Seguimiento del objetivo de desarrollo sostenible 4: <i>Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos.</i> 		
En los procesos académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para realizar trabajos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para acceder a páginas web no adaptadas. • Dificultad para acceder a contenido escrito en pizarrones, presentaciones, a libros y videos, durante clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para acceder al contenido verbal. • Dificultad para entablar comunicación con el maestro.

		<ul style="list-style-type: none"> • Conversión de textos escritos a formato digital en CAIDIV • Dificultad para elaborar textos por escrito. 	
El profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes negativas de algunos profesores hacia los estudiantes con discapacidad, por medio de palabras o acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de material para conversión con poca anticipación. • Escasa formación para implementar modificaciones adecuadas. • Situaciones de discriminación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa formación para implementar modificaciones adecuadas.
Accesibilidad arquitectónica	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de elevadores para acceder a plantas altas en algunos departamentos. • Falta de rampas y caminos adecuados para transitar por el campus. • Falta de baños con los requerimientos para sillas de ruedas. • Adecuaciones en la asignación de aulas. • Existencia de aparcamientos reservados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de señales de ubicación auditivas o en braille en la institución. • Movilidad por medio de bastón blanco. • Movilidad a partir de memorización de recorridos. 	N/A
Comunidad universitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Se constituyen como frecuentes apoyos en movilidad. • Los compañeros se han desempeñado como defensores de los derechos de estos estudiantes. 		<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación directa con compañeros para acceder a contenidos. • Existencia de programas para aprendizaje de lengua de señas mexicana.
Ingreso, participación y egreso	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de redes de apoyo con compañeros. • Creación de lazos de amistad con compañeros. • Fomento de su participación en festival de la primavera. • Existencia de apoyo económico a través de becas. • Servicio de atención a estudiantes con discapacidad visual en el Centro de Acceso a la Información para personas con Discapacidad Visual (CAIDIV). • Seguimiento a través de tutorías proporcionadas por la institución. • Colocación de examen de admisión apartados del resto de los aspirantes, por ser la aplicación en el segundo piso o no permitir lectores de pantalla digital. 		

Fuente: elaboración propia

6.1 Planeación general

En todas las áreas antes expuestas se dibujan avances, sin embargo, aún estamos lejos de alcanzar las acciones inclusivas consolidadas y sistematizadas que permitan crear una estructura sólida y den seguridad para las futuras generaciones de una institución con procesos y valores inclusivos establecidos. Para ello se tendrán que implementar nuevas acciones, así como redefinir o fortalecer las existentes para cada área.

Enseguida se establecen una serie de orientaciones generales organizado según el tipo de discapacidad con el fin de mejorar los procesos de inclusión. Estas se desglosan según las áreas de atención y, a diferencia de la tabla 2, en esta se consideran, dentro de la primera área “legislación” algunas sugerencias relacionadas con estadística e investigación; y las áreas de procesos académicos y profesorado se convierten en uno, con esto las áreas de análisis y orientaciones quedan de la siguiente manera: legislación, investigación y estadística, procesos académicos y profesorado, comunidad universitaria, accesibilidad e infraestructura, ingreso, participación y egreso; después se enlistan acciones vinculadas directamente con algún tipo de discapacidad ya sea visual, motriz o auditiva (tabla 3).

Tabla 8.

Acciones generales para la inclusión de estudiantes con discapacidad

General por áreas	
Legislación, investigación y estadística	<ul style="list-style-type: none">• Crear normatividad para respaldar el proceso de atención, ajustes y seguimiento que se le dará a los estudiantes con discapacidad que ingresen a la institución, así como asignar a los responsables de operar tales normas.• Creación de un organismo que forme parte de la Dirección de Servicios Estudiantiles, que funja como vínculo entre el estudiante y la administración, donde los estudiantes puedan solicitar los recursos y apoyos necesarios durante su tránsito en la institución.• Fomentar la investigación permanente del tema, creando líneas de estudio y grupos multidisciplinarios. Brindar incentivos para el estudio del tema, generar redes de colaboración con otras Instituciones de Educación Superior (IES), promover la publicación de resultados.• Generar estadísticas confiables a partir del registro oficial de los estudiantes con discapacidad, procurar censos específicos acerca

	de las características de la población con discapacidad, conocer sus necesidades y propuestas de mejora.
Procesos académicos y profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar acuerdos entre profesor y alumno sobre la mejor forma de desarrollar proyectos, trabajos, entregas y evaluación, sin perder de vista la consecución de las competencias. • Flexibilizar la entrega de trabajos y exámenes en cuestión de tiempos y formatos. • Formación y actualización del docente en materia de estrategias didácticas, adecuaciones curriculares y atención a estudiantes con discapacidad. • Fomentar disposiciones y actitudes en los profesores para el reconocimiento de la dignidad de los estudiantes con discapacidad. • Cuando sea requerido, incorporar atención personalizada para conseguir las competencias esperadas. • Fortalecer el Centro de Acceso a la Información para Personas con Discapacidad Visual (CAIDIV) con herramientas técnicas, capacitaciones y apoyos otorgados por la institución.
Comunidad universitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Informar a toda la comunidad universitaria en relación con la perspectiva de la diversidad y la inclusión. • Fomentar acciones de reconocimiento de la diversidad para cambiar en la comunidad el significado de discapacidad y de estudiante con discapacidad • Promover una cultura basada en el respeto de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades. • Crear colaboración con asociaciones civiles de la comunidad que cuenten con profesionales en el tema de discapacidad que sean encargadas de brindar apoyos, orientación y recursos para los estudiantes.
Accesibilidad e infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar adecuaciones y crear condiciones físicas y arquitectónicas con la perspectiva de que el estudiante lo es no sólo de una carrera sino de toda la universidad. • Creación y remodelación de edificaciones con diseño incluyente.
Ingreso, participación y egreso	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar la oferta de programas a distancia como alternativa para ampliar las oportunidades de la población con discapacidad. • Examen de admisión adecuado para el acceso independiente al mismo de todos los aspirantes. • Continuar con el impulso a la participación para estos estudiantes en sociedades de alumnos, congresos, festival de la primavera, actividades extracurriculares. • Fortalecer la vinculación con el sector laboral, abrir espacios para la realización de servicio social y prácticas profesionales en el sector privado, crear bolsas de trabajo específicas para estudiantes con discapacidad.

Discapacidad Motriz

- Adecuación de formato de entrega de trabajos y tareas, permitir principalmente la entrega en formatos digitales y de audio, aplica en el caso de estudiantes con dificultad para la movilidad en sus manos.
 - Aparcamientos reservados.
 - Ampliación de los espacios de trabajo y mobiliarios adecuados para una silla de ruedas.
 - Modificación de los sitios de clase, o salas de reunión en la primera planta, para facilitar su acceso.
 - Reorganizar los sitios de aplicación examen de admisión para permitir su acceso independiente.
-

Discapacidad visual

- Adecuación de formato de trabajos y tareas, permitir la utilización de herramientas tecnológicas, entregas digitales o archivos de audio.
 - Materiales didácticos adaptados con audio o quinestésicos.
 - Explicación minuciosa de todo material visual o gráfico utilizado.
 - Entregar materiales de trabajo con tiempo para permitir la conversión a formato digital y entregas dentro de los tiempos establecidos.
 - Contar con compañero ayudante voluntarios que colaboren en la toma de notas, quienes se pueden beneficiar con la reducción de horas de servicio social.
 - Aulas adecuadas acústicamente para reducir el ruido y facilitar la comprensión oral.
 - Evitar cambios en la distribución del mobiliario de aula.
 - Garantizar espacios con iluminación adecuada para facilitar la lectura a aquellos con dificultad visual.
 - Aparcamientos reservados en lotes cercanos al Departamento.
 - Instalación señalética con relieve en las zonas que carecen de ello con indicaciones visuales o en braille.
 - Ajustar examen de admisión para permitir la utilización de lector de pantalla digital.
-

Discapacidad auditiva

- Brindar el servicio de intérpretes de señas durante las clases.
 - Uso de materiales didácticos adaptados, principalmente visuales o quinestésicos.
 - Utilizar referentes y materiales visuales durante la impartición de contenidos
 - Situarlos en las primeras filas del aula para facilitar la lectura labio-facial mediante posturas frente al estudiante y gesticulación adecuada, sin exagerar en la articulación y a una velocidad moderada. En algunos casos basta con subir el tono de voz para quienes tienen debilidad auditiva.
 - Elaboración de frases cortas y estructuradas que permitan que el mensaje llegue con claridad.
 - De ser posible facilitarle, apuntes o un esquema sobre lo que se verá en clase para facilitarle el seguimiento de esta.
 - Verificar constantemente la comprensión de la instrucción o actividad.
 - Aulas adecuadas acústicamente para disminuir el ruido.
-

Fuente: Elaboración propia con base en las necesidades señaladas.

6.2 Propuesta de innovación: mejora de prácticas inclusivas del profesorado

Como vemos para cada elemento considerado en la inclusión educativa existe la posibilidad de generar cambios a partir de la aplicación de innovaciones, así, podemos proponer cambios en materia de legislación, estadística, procesos académicos, comunidad universitaria, prácticas, infraestructura, etc. Para efectos de este trabajo se ha elegido comenzar con la labor docente, ya que como Calvo (2013) señala, no puede realizarse una inclusión educativa exitosa sin una decidida intervención de los docentes.

Desafortunadamente su labor suele ser citada con grandes carencias en materia de inclusión e igualdad. Esto lo evidencian tanto nuestros resultados como otras investigaciones como la de Moriña et al. (2013) que concluyen que existen más barreras que ayudas en la relación entre profesores y estudiantes con discapacidad o la de Rodríguez y Álvarez (2014) quienes, a partir de estudiantes consultados, evidencian una falta de adaptación en la práctica cotidiana del aula así como objetivos, contenidos evaluación y metodología de la clase, también Salinas et al. (2013) encuentra que entre los factores obstaculizadores de la inclusión esta el desconocimiento de los docentes y la falta de formación en discapacidad, inclusión y adaptaciones.

Por ello resulta fundamental trabajar en la transformación de las prácticas docentes en prácticas inclusivas, entendidas por Chiner (2011) como las estrategias de enseñanza que incorpora el profesor en el aula para adaptarse y atender a la totalidad de los estudiantes. Con esto como premisa, se ha propuesto la elaboración de una guía de prácticas inclusivas para facilitar la implementación de estas acciones que incidan de manera oportuna en los trayectos de los estudiantes; además que les permita conocer sobre discapacidad, las adecuaciones curriculares que pueden llevar a cabo y las medidas a tomar para minimizar los efectos negativos que existen en la relación maestro-alumno.

El proceso de implementación consta de cuatro etapas (figura 1), la primera de ellas busca el fortalecimiento de CAIDIV como un centro de orientación que permita tener un sitio específico a donde dirigirse en caso de que otros miembros de la institución requieran apoyo; la segunda es el diagnóstico del profesorado en

la temática de inclusión a personas con discapacidad; la tercera es la difusión de la guía y las acciones propias del docente para seguir las sugerencias; finalmente, la etapa cuatro es una evaluación de parte de los estudiantes hacia las prácticas inclusivas llevadas a cabo por parte del profesorado.

Como propuesta de innovación se pretende que genere cambios en los *procedimientos*, según la clasificación por componentes del sistema educativo realizada por Rimari (s/f), específicamente en los procedimientos *didácticos*, para la *utilización de materiales e instrumentos didácticos* y *estructuración de las clases*, pues se contempla incidencia en modelos de enseñanza, herramientas para el desarrollo de contenidos, adaptaciones curriculares, etc. Además se esperan cambios en actitudes y expectativas de los profesores, las cuales son agrupadas por Rimari en los componentes de *valores, concepciones y creencias*.

6.2.1 Especificación del diseño y desglose de etapas y componentes.

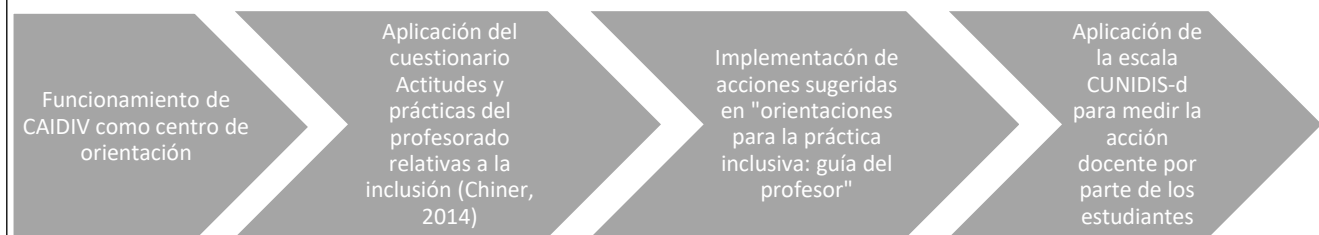
Etapa 1. Fortalecer la función orientativa de CAIDIV, este será el centro encargado de resolver las dudas que se generen en los docentes, personal administrativo u otras áreas de la institución sobre la ejecución de prácticas inclusivas, también emitirán recursos, orientaciones, seminarios, talleres, pláticas que favorezcan la mejora de los procesos de atención a los estudiantes con discapacidad. Estas son funciones que actualmente realiza el centro, sin embargo será prioritario que en los lineamientos de operación se incluyan y se favorezca con incentivos y el personal necesario.

Etapa 2. Aplicación de diagnóstico sobre inclusión educativa, por medio del cuestionario actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión (anexo E), instrumento elaborado por Chiner (2011) está compuesto por dos cuestionarios: el primero es el cuestionario de percepciones del profesorado acerca de la inclusión, con un total de 12 ítems, presentados en escala tipo Likert con organización desde “nada de acuerdo” hasta “muy de acuerdo” busca examinar las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión; y el segundo, se trata de la escala de adaptaciones de la enseñanza, la cual busca conocer la actuación del profesorado en el aula, la componen 21 ítems en escala Likert y las opciones se enlistan desde “nunca” hasta “siempre”.

Etapa 3. Entrega de guías. La Universidad de Sonora campus Hermosillo está compuesta por seis divisiones, a saber: Humanidades y Bellas Artes, Ciencias Económicas Administrativas, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ingeniería, Ciencias Sociales y Ciencias Exactas y Naturales. Por medio de las divisiones se pretende hacer llegar las “Orientaciones para la práctica inclusiva: guía del profesorado” a las coordinaciones y posteriormente a los docentes. La guía contiene sugerencias específicas para el docente, sobre cómo atender en el aula a un estudiante con discapacidad con discapacidad visual, motriz o auditiva.

Etapa 4. Aplicación escala CUNIDIS-d (Rodríguez & Álvarez, 2014). Es una escala compuesta de 40 ítems, donde se señala según el grado de acuerdo con afirmaciones que se realizan (anexo F); está dirigida a los estudiantes con el fin de calificar su percepción ante las acciones inclusivas implementadas en la institución incluye un apartado sobre la labor del profesorado. Así nos dirá los avances en materia de inclusión por parte de los docentes y las acciones que implementan y están siendo percibidas y funcionales para los estudiantes.

Figura 11. Proceso de implementación de la propuesta.



6.2.2 Objetivos.

6.2.2.1 Objetivo general.

Aportar a la mejora de las prácticas inclusivas que realizan los docentes para atender a los estudiantes con discapacidad de manera eficiente y bajo los principios de calidad para todos, y de esta manera minimizar los efectos negativos que tiene la labor del profesorado en las experiencias de los alumnos.

6.2.2.2 Objetivos específicos.

- Fortalecer la función orientadora de CAIDIV como centro especializado para proponer medidas y evaluar acciones.
- Crear una guía para docentes con acciones concretas que faciliten, en su labor, la implementación de medidas inclusivas.
- Obtener resultados positivos en la evaluación realizada por los estudiantes a cerca de la labor docente respecto a la inclusión.

6.2.3 Acciones

Tabla 9.

Acciones por considerar para la implementación de la propuesta

Actividad	Acciones
Funcionamiento de CAIDIV como centro de orientación	<ul style="list-style-type: none"> • Crear lineamientos oficiales que respalden la función orientadora de CAIDIV. • Destinar recursos necesarios para llevar a cabo evaluaciones, crear recursos, dar seguimiento a avances, resolver dudas, impartir cursos y talleres. • Generar recursos para mejorar las prácticas el profesorado por medio de cursos o talleres. • Incorporar estudiantes de prácticas profesionales o servicio social para impartir proyectos de sensibilización hacia la discapacidad.
Aplicación de diagnóstico (Chiner, 2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar el cuestionario de actitudes, conocimientos y prácticas docentes a una muestra aleatoria o por conveniencia de la planta académica universitaria. • Difundir los resultados del diagnóstico y utilizar los datos para generar recursos enfocados a mejorar en las áreas de oportunidad.
Difusión de guía	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerir prácticas inclusivas sencillas de implementar en el aula. • Fomentar el conocimiento de la discapacidad y medidas de atención.
Aplicación de escala CUNIDIS-d (Rodríguez & Álvarez, 2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar la escala CUNIDIS-d incorporado a la evaluación de fin de semestre que realizan los estudiantes. • Contrastar los resultados con los del diagnóstico en la dimensión de prácticas inclusivas.

Fuente: Elaboración propia

Anexos

Anexo A. Carta de consentimiento



"El saber de mis hijos
| hará mi grandeza"



Estimado participante

Soy estudiante de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora. Como parte de los requisitos del Programa se llevará a cabo una investigación, la cual busca determinar cómo han sido las experiencias que le han permitido el ingreso y permanencia en la Universidad de Sonora. De esta manera, el objetivo del estudio es analizar las experiencias formativas que han permitido la configuración de su identidad como estudiantes, de otorgarle un sentido a los estudios superiores y significar la institución. Esta investigación es requisito para obtener mi grado y gracias a sus características usted ha sido seleccionado para participar en esta investigación, la cual consiste en dos instrumentos: primero, una composición que le tomará aproximadamente 30 minutos y una entrevista que puede llevarnos de 30 minutos a una hora.

Usted puede contestar solamente las preguntas que así desee. La información obtenida a través de este estudio será mantenida bajo estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado. Usted tiene el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo y el beneficio que podrá obtener es ser parte de un estudio que conlleva a una mejor comprensión de ustedes como estudiantes y la propuesta de mejora de los procesos formativos en la Universidad de Sonora. Los resultados estarán disponibles a partir del próximo año y puede solicitar información al respecto si así lo desea o si tiene alguna pregunta sobre esta investigación, se puede comunicar conmigo al correo cestradaa6@gmail.com o con mi director de investigación Dr. Federico Zayas Pérez al correo fzayas@psicom.uson.mx

Con base a lo anterior, declaro que he leído el procedimiento descrito arriba. El investigador me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio de Cecilia María Estrada Álvarez denominado "Experiencias: formación de identidades, sentidos y significados de estudiantes con discapacidad".

Fecha: _____

Firma del participante

Anexo B. Composición

CUÉNTAME

Esta actividad consiste en la narración de uno o varios sucesos relacionados con la pregunta general que se realiza, la idea es darte la oportunidad de expresarte en tu escrito para dar a conocer tus experiencias antes y durante tu estancia en la universidad. En este procedimiento no existe límite mínimo ni máximo, tú podrás realizar tu redacción hasta el punto que así lo consideres oportuno.

En este ejercicio puedes incluir personas relevantes durante las experiencias que relatas, sentimientos que florecieron en ti a partir de las mismas, lugares donde acontecieron, en fin, puedes incluir todo lo que consideres, sin ningún prejuicio de que esté erróneo.

Finalmente, se te agradece la participación y se te recuerda que la información será utilizada con reserva, tu nombre no aparecerá en ningún momento y el único objetivo de este ejercicio es hacer una indagación científica sobre las experiencias que le han permitido llegar a la universidad.

“¿Cómo decidiste entrar a la universidad y elegir la carrera que actualmente cursas?”

“¿Qué situaciones, previas al ingreso a la universidad y del proceso de inscripción viviste?”

“¿Cómo te has adaptado a la universidad y qué momentos relevantes, positivos o negativos, has vivido en este nivel educativo?”

Contacto:

Anexo C. Guion de entrevista

tus experiencias como estudiante universitario.	
DATOS	
Carrera	
Semestre	
Edad	
Tipo de discapacidad	
PREGUNTAS	
Obtener Ampliar Profundizar Clarificar	¿Cómo fue que elegiste la carrera?
	¿La institución a la que entrarías?
	¿Cómo fue recibida tu decisión de parte de las personas que están a tu alrededor?
	Platicame cómo fue su proceso de admisión e inscripción en la Universidad de Sonora
	¿Algo cambió al ingresar a la universidad respecto a los niveles anteriores?
	¿Qué dificultades has enfrentado?
	¿Qué te motiva a superarlas?
	¿Cómo es tu relación con tus compañeros y maestros?
	Describeme un día típico de estudiante, ¿cómo se desarrolla?
	¿Qué crees que conlleva tener éxito como estudiante?
	Finalmente, ¿a qué crees que te da acceso una carrera universitaria?
	Si tuvieras que elegir ¿cuáles dirías que son algunas características distintivas en ti?
	¿Qué metas personales te has propuesto?
	¿Y profesionales...?
	¿Laborales...?
	¿Qué acciones llevas a cabo para cumplirlas?
	¿Qué función cumple la Universidad en esas metas?
	¿Cuál crees que es la imagen que los demás tienen de ti?
	¿En algún momento tuviste confusión sobre quién eres y hacia dónde vas?
	¿Me podrías contar un poco sobre tu discapacidad?
¿Cómo la has enfrentado?	
Sabes que en Sonora únicamente el 8% de la población con discapacidad accede a este nivel, ¿a qué crees que se debe?	
¿Y a qué crees que se debe que estés en ese 8%?	
Agradezco de nuevo tu disposición, de ser posible me gustaría mantener contacto para futuras	

Anexo D. Tabla de sistematización

Categorías		Subcategorías	S01	S02
Características biográficas	Sociodemográficas	Edad		
		Sexo		
		Estado civil		
	Discapacidad	Tipo de discapacidad		
		Adquisición		
		Diagnóstico médico		
	Estudios	Carrera		
		Semestre		
	Sociofamiliares	Estructura familiar		
		Ocupación de padres		
		Situación socioeconómica familiar		
	Vivencias	Otros sujetos	Maestros	
Compañeros				
Familiares				
Personal administrativo				
Profesionistas				
Pareja				
Prácticas		Habilidades de autodesarrollo		
		Habilidades de automantenimiento		
		Dificultades propias de su discapacidad		
		Actividades académicas para superar su discapacidad		
		Actividades de desarrollo de la carrera		
Espacios		Acceso físico		

		Servicios de la institución hacia la discapacidad		
Significados y sentidos	De la institución	Motivos de elección de institución		
		Función de la universidad		
		Diferencia con otras instituciones		
		Satisfacción con la institución		
	De su profesión	Elección de la carrera		
		Valor de la profesión		
		Expectativas de egreso		
	De los estudios	Motivaciones de ingreso y superación de obstáculos		
		Expectativas de egreso		
	Identidad	Estudiantil	Auto percepción	
Itinerario académico				
Éxito estudiantil				
Percepción de otros sobre sí				
Ser estudiante integración académica				

Anexo E. Cuestionario Actitudes y prácticas del profesorado relativas a la Inclusión (Chiner, 2011)

Cuestionario

Actitudes y Prácticas del Profesorado relativas a la Inclusión

Este cuestionario trata de conocer los pensamientos y opiniones que tiene el profesorado acerca de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas ordinarias, así como las estrategias que implementa para responder a dichas necesidades. Su colaboración es importante para conocer cómo se está desarrollando la inclusión en los centros educativos. Por eso le pedimos que responda a las preguntas que aparecen a continuación con la mayor sinceridad posible. Muchas gracias por su colaboración.

Parte I. Información sociodemográfica

1. Edad: _____ años	2. Género: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer
3. Nivel más alto de formación recibida: <input type="checkbox"/> Diplomado/a en _____ <input type="checkbox"/> Licenciado/a en _____ <input type="checkbox"/> Doctor/a en _____ <input type="checkbox"/> Otros _____	4. Tipo de centro en el que ejerce la docencia: <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Concertado
5. Localidad en que se ubica el centro: _____	6. Curso/s en que imparte docencia: _____
7. Materia/s que imparte (si procede): _____	8. Etapa/s: <input type="checkbox"/> E. Infantil <input type="checkbox"/> E. Primaria <input type="checkbox"/> ESO <input type="checkbox"/> Bachillerato
9. Años de experiencia docente: _____	10. ¿Ha estado al frente de algún aula de educación especial? <input type="checkbox"/> Sí Número de años _____ <input type="checkbox"/> No
12. ¿Cuál es el nivel socio-económico familiar de sus alumnos? <input type="checkbox"/> Muy alto <input type="checkbox"/> Medio-alto <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Medio-bajo	13. ¿Cómo diría que es su rendimiento académico general? <input type="checkbox"/> Muy alto <input type="checkbox"/> Medio-alto <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Medio-bajo

Parte II. Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión (Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000)

Le presentamos una serie de afirmaciones respecto al tratamiento educativo de la diversidad y la inclusión de los niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula ordinaria. Por favor, tome unos momentos para responder a las preguntas que se le formulan indicando el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación. Marque con X el número que corresponda.

NA = Nada de acuerdo	PA = Poco de acuerdo	I = Indeciso	BA = Bastante de acuerdo	MA = Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

Bases de la Inclusión	NA	PA	I	BA	MA
1. Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto.	1	2	3	4	5
2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.	1	2	3	4	5
3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado.	1	2	3	4	5
4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria.	1	2	3	4	5
5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.	1	2	3	4	5
6. Soy partidario de la educación inclusiva.	1	2	3	4	5
7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor.	1	2	3	4	5
Formación y Recursos					
8. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.	1	2	3	4	5
9. Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE.	1	2	3	4	5
10. Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades.	1	2	3	4	5
Apoyos Personales					
11. Tengo la ayuda suficiente del/la profesor/a de PT del centro	1	2	3	4	5
12. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.	1	2	3	4	5

Parte III. Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, 2000)

Ahora nos gustaría conocer las estrategias que habitualmente utiliza en clase para favorecer la inclusión. Para cada una de las prácticas que figuran a continuación indique, por favor, la frecuencia con que las aplica en su aula.

N Nunca	AV A veces	FR Frecuentemente	CS Casi siempre	S Siempre
1	2	3	4	5

	N	AV	FR	CS	S
Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula					
1. Establezco normas, reglas y rutinas.	1	2	3	4	5
2. Enseño al grupo-clase como un todo.	1	2	3	4	5
3. A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con NEE.	1	2	3	4	5
4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimiento.	1	2	3	4	5
Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes					
5. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar / aprender.	1	2	3	4	5
6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones.	1	2	3	4	5
7. Les motivo.	1	2	3	4	5
8. Les enseño estrategias de memorización.	1	2	3	4	5
9. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos.	1	2	3	4	5
10. Llevo un registro y control de su progreso.	1	2	3	4	5
11. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.	1	2	3	4	5
12. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado.	1	2	3	4	5
Estrategias de Agrupamiento					
13. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos.	1	2	3	4	5
14. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.	1	2	3	4	5
15. Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas.	1	2	3	4	5
16. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas.	1	2	3	4	5
17. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.	1	2	3	4	5
Estrategias de Adaptación de las Actividades					
18. Descompongo las actividades en secuencias más simples.	1	2	3	4	5
19. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia.	1	2	3	4	5
20. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea.	1	2	3	4	5
21. Diseño y preparo materiales alternativos.	1	2	3	4	5

Anexo F. Escala CUNIDIS-d (Rodríguez & Álvarez, 2015)

Indique su grado de acuerdo (de 1 a 5) con las afirmaciones que se realizan				
1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Respecto a los estudiantes con discapacidad, el profesorado debe:				
1. ...adaptar los objetivos de las asignaturas				
2. ...adaptar los contenidos de las asignaturas				
3. ...adaptar la metodología empleada en las clases				
4. ...adaptar las actividades a desarrollar en las asignaturas				
5. ...adaptar los materiales empleados en las actividades				
6. ...adaptar los instrumentos de evaluación				
7. ...adaptar los criterios de evaluación/calificación				
8. ...adaptar las prácticas de la titulación				
9. ...ampliar el tiempo para exámenes y entrega de trabajos				
10. ...realizar tutorías de manera habitual				
Respecto a los estudiantes con discapacidad, en la realidad del aula el profesorado:				
11. ...adapta los objetivos de las asignaturas				
12. ...adapta los contenidos de las asignaturas				
13. ...adapta la metodología empleada en las clases				
14. ...adapta las actividades a desarrollar en las asignaturas				
15. ...adapta los materiales empleados en las actividades				
16. ...adapta los instrumentos de evaluación				
17. ...adapta los criterios de evaluación				
18. ...adapta las prácticas de la titulación				
19. ...amplía el tiempo para los exámenes y entrega de trabajos				
20. ...realiza tutorías de manera habitual				
Respecto a la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad:				
21. ...la facultad/escuela no tiene barreras arquitectónicas				
22. ...el equipamiento de las clases está adaptado				
23. ...las condiciones de las clases favorecen el acceso y movilidad				
24. ...la disposición de las clases permite el trabajo en grupo				
25. ...se emplean tecnologías para el seguimiento de las clases				
26. ...los materiales impresos/audiovisuales de clase están adaptados				
27. ...se cuenta con apoyos humanos y materiales para seguir las clases				
28. ...se realizan todas las prácticas de la titulación				
29. ...participan en todas las actividades en clase				
30. ...tienen similares dificultades que el resto de los compañeros/as				
Respecto a la sensibilización y relaciones de los estudiantes con discapacidad:				
31. ...las iniciativas universitarias para la sensibilización y concienciación sobre discapacidad son adecuadas				
32. ...todos los estudiantes pueden participar en las actividades culturales, deportivas y de ocio que se organizan				
33. ...los compañeros respetan la disposición de la clase para facilitar el acceso y movilidad de estos estudiantes				
34. ...la comunicación con el profesorado es fluida				
35. ...la relación de los estudiantes y el profesorado de la facultad/escuela es adecuada				
36. ...la relación de los estudiantes y el resto de compañeros de la facultad/escuela es la adecuada				
37. ...el profesorado de la universidad está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad				
38. ...un estudiante con discapacidad puede estudiar cualquier titulación				
39. ...un estudiante con discapacidad puede ser un buen profesional				
40. ...la universidad está preparada para formar y atender a estudiantes con discapacidad				

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J., & Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (2), 51-74.
- Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia: práctica y formación docente. *Revista Reflexao e Acao*, 19(2), 92–108. Recuperado de: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2357/1903>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430.
- ANUIES. (2002). Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior. Recuperado de: http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Manual_integracion_educacion_superior_UNUIES.pdf
- ANUIES. (2017). Anuario estadístico 2016-2017: Estadística de Educación Superior-Licenciatura y Técnico superior.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures. Le cas du doctorant*. Sainte-Foy. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill
- Cadreja, M. A. (1990). John Dewey: propuesta de un modelo educativo. *Aula Abierta*, 55, 61-87.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19–35. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, Nueva Ley DOF 30-05-2011 § (2011). Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf
- Castillo, E., & Oliveros, L. (2011). Competencias metodológicas desde la perspectiva cualitativa para la generación de conocimiento en comunicación y educación. En: León, G. (coordinador). *Estudios de comunicación*. México: Pearson. 101–110.

- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores de uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis de Doctorado. Departamento de Psicología de la Salud de Universidad de Alicante.
- Cobos, A., & Moreno, M. (2014). Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 2(2), 83–101.
- Consortio para la educación compensatoria y la formación ocupacional de Gipuzkoa. Sistema de planificación del programa de intervención socioeducativa. En: <http://www.gipuzkoa.eus/kale-heziketa/archivos-pdf/indice-general.pdf>.
- Coll, C. & Falsafi, L. (2010). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 353, 17–27. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre353/re35301.pdf?documentId=0901e72b812048aa>
- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 43–61. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6023234>
- Cruz, R. & Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de La Educación Superior*, 46(181), 37–53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Cunnah, W. (2015). Disabled students: identity, inclusion and work-based placements. *Disability and Society*, 30(2), 213–226. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.996282>
- Daros, W. R. (2008). La formación humana: una justa integralidad ante la fragmentación moderna, en el pensamiento de M.F. Sciacca. *Filosofía Oggi*, (121), 71–81.
- Daros, W. (2012). Educación entendida como formación humana y social. *Invenio*, 15(28), 19–28. <https://doi.org/10.7818/ECOS.2014.23-2.11>
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa* 1, julio-dici, 1–78. Recuperado de: <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf>
- Durán, D. y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para

atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153–170.

Flórez, R., Moreno, M., Bermúdez, G. I., & Cuervo, G. C. (2009). Lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia. *Fonoaudiología Iberoamericana*, 11–24.

Guzmán, C. (2003). Experiencias, significados e identidades de los estudiantes de nivel superior. En: Saucedo, C., Guzmán, C., Sandoval, E., Galaz, J. (coordinadores) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa*. México: ANUIES-Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 157–181

Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 20(67), 1019–1054. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002

Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71–87.

Henkel, M. (2002). L'identité des universitaires: quelle évolution? le cas du Royaume-Uni. *Politiques et Gestion de L'enseignement Supérieur*, 14(3). Recuperado de: <http://www.oecd.org/fr/sites/eduimhe/37444691.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. *Metodología de la Investigación*. <https://doi.org/> ISBN 978-92-75-32913-9

INEGI. (2015a). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad*. Aguascalientes. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>

INEGI. (2015b, July 9). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. *Boletín de Prensa Núm. 271/15*, pp. 1–3. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_07_1.pdf

INEGI. (2016). *La discapacidad en México, datos al 2014*. Recuperado de: http://conadis.gob.mx/gob.mx/transparencia/transparencia_focalizada/La_Discapacidad_en_Mexico_datos_2014.pdf

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació I de l'Esport Blanquerna*, (19), 87–112.

- Leal, N. (2000). El método fenomenológico: principios, momentos, reducciones. *Revista Electrónica de Investigación Científica, Humanista Y Tecnológica*, 1(5), 52–60. Recuperado de: <http://revistadip.una.edu.ve/volumen1/epistemologia1/lealnestorepistemologia.pdf>
- Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A., & Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del PIANE-UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, (30). Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART13185/discapacidad_en_contextos_universitarios_expe_del_piane.pdf
- Mabel, H. (2009). Identidades estudiantiles , conocimiento y Percepciones de jóvenes universitarios y. *Science And Technology*, 7(1), 209–234.
- Martín-Crespo, M. C., & Salamanca, A. B. (2007). El muestreo en investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27(1), 1–4.
- Martínez, P. (2013). *Las experiencias formativas desde la opinión de los jóvenes escuchas del programa radiofónico ¡Ya Párate !*. Tesis de Maestría. Instituto de Investigaciones en Educación de Universidad Veracruzana.
- McGregor, K. K., Langenfeld, N., Van Horne, S., Oleson, J., Anson, M., & Jacobson, W. (2016). The University Experiences of Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 90–102. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12102>
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148–1150. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001>
- Montánchez, M. L. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas ante la inclusión educativa: un estudio exploratorio. *Revista Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, 3(5), 114–140. <https://doi.org/10.31644/imasd.5.2014.a06>
- Moola, F. (2015). The Road to the Ivory TowerThe Learning Experiences of Students with Disabilities at the University of Manitoba. *Qualitative Research in Education, ISSN-E 2014-6418, Vol. 4, Nº. 1, 2015 (Ejemplar Dedicado a: Febrero), Págs. 45-70, 4(1), 45–70*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5007462>
- Moriña, A., & Molina, V. (2011). La universidad a análisis: Las voces del alumnado con discapacidad, *Revista de Enseñanza Universitaria*, 37, 23–35.

- Moriña, A., López, R., Melero, N., Cortés, M., & Molina, V. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 423–442. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=94919765&site=ehost-live>
- Moriña, A., Cortés, M., & Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161–175.
- Moriña, A. (2017). “We aren’t heroes, we’re survivors’: higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity. *Journal of Further and Higher Education*, 41(2), 215–226. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1070402>
- OMS. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Recuperado de <http://www.imsero.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/435cif.pdf>
- OMS. (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. *Who*, 388. <https://doi.org/ISBN 978 92 4 068823 0>
- ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Pasillas, M. (1992). Pedagogía, Educación, Formación. *Multidisciplina*, 1, 143.
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*. 46.
- Polo, T., & López, M. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 87–98.
- Presidencia de la República México. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo*. Recuperado de: http://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf
- Rimari, W. (s/f). La innovación educativa, instrumento de desarrollo, 20. Recuperado de: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_0ctubre

- Rivas, J., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M., & Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353(Septiembre-Diciembre), 187–209.
- Rodríguez, A., & Álvarez, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457–479. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683
- Rodríguez, A., & Álvarez, E. (2015). Universidad y discapacidad Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 147. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2014.09.001>
- Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2010). Metodología de la investigación. *Universitat Oberta de Catalunya*, 613. Recuperado de: [http://myuvmcollege.com/uploads/lectura2011-09/Metodología de investigación-2064.pdf](http://myuvmcollege.com/uploads/lectura2011-09/Metodología_de_investigación-2064.pdf)
- Saldivar, A. (2017). *Los estudiantes con discapacidad y sus experiencias universitarias*. Tesis de doctorado. Universidad Iberoamericana.
- Salinas, P., & Cárdenas, M. (2009). *Métodos de la investigación social*. Quito.
- Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M., & Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de educación, ISSN-e 1022-6508, N° 63, 2013, págs. 77-98*, (63), 77–98. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773573>
- Sanchez, L., & Renzi, M. (2012). La noción de experiencia en la investigación sobre formación y trabajo docente: interrogantes epistemológicos. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 2(2), 304–324.
- Soto, N., & Vasco, C. E. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Hologramática*, 3–22. Recuperado a partir de www.hologramatica.com.ar
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. *En Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca.
- UNESCO, PNUD, UNFPA, ACNUR, UNICEF, ONU Mujeres, ... Banco Mundial. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Universidad de Sonora. (2009). Plan De Desarrollo Institucional 2009-2013. Recuperado de: <http://www.uson.mx/institucional/pdi2009-2013.pdf>

Universidad de Sonora (2013). *Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017*. Hermosillo.

Universidad de Sonora. (2017). *Propuesta plan de desarrollo institucional*. Hermosillo.

Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37–45

Vélez, O. (2006). La relación profesor-alumno en el aula como espacio de formación ética en la Universidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1. Recuperado de: <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/25/528>

Venegas, M. E. (2004). El concepto pedagógico formación en el universo semántico de la educación. *Revista Educación*, 28(2), 13–28. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028202>

Villegas, L. A. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en docencia universitaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1–14.

Weiss, E. (2000). Reseña de “En la escuela. Sociología de la experiencia escolar” de François Dubet y Danilo Martucelli. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(1), 335–370.

Zayas, F. (2010). Teoría de la educación. Características y relevancia. *Imaginales* 8. Recuperado de: <https://estebanbarreno.files.wordpress.com/2014/01/teoria-de-la-educacion-caracteristicas-y-relevancia.pdf>

Zayas, F., & Rodríguez, A. (2010). Educación y educación escolar. *Actualidades Investigativas En Educación*, 10(1), 1–21.