

IV

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SES-UNED: HACIA UN MODELO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA INCLUYENTE»¹

Antonio Viedma Rojas²

Vicerrector adjunto de estudiantes y desarrollo profesional UNED España

Natalia Montserrat SARDÁ CUÉ³

Universidad Autónoma de Puebla, México

RESUMEN

A pesar de los diversos esfuerzos realizados en los últimos por los distintos agentes con responsabilidad sobre el tema, la reducida participación de estudiantes con discapacidad en los niveles educativos superiores en la República Mexicana pone de manifiesto una situación que tiene efectos sociales muy negativos. En un contexto social en el que la formación es uno de los activos más valorados, la exclusión de estas personas del sistema educativo superior supone en la práctica su condena a una «vida limitada». Los efectos se anticipan sin dificultad: mayor dependencia y, en consecuencia, menor autonomía, imposibilidad de acceder a puestos de trabajo que requieren estudios superiores, freno a sus carreras profesionales, limitaciones en su desarrollo personal y barreras para acceder a las mejores posiciones sociales. Ante un problema así, México no puede eximirse de avanzar en sintonía con el gran movimiento internacional de educación superior incluyente.

Este proyecto tiene como horizonte preferente ayudar al incremento de la participación de los estudiantes con discapacidad en el nivel educativo superior en la República Mexicana. Su contribución se centra en ofrecer un conocimiento científí-

¹ Esta intervención hace referencia a un trabajo de investigación que se está desarrollando en la actualidad por el un Equipo de trabajo del que forman parte: *Dirección del proyecto en España: Antonio Viedma Rojas (UNED); Dirección del proyecto en México: Natalia Montserrat Sardá Cué; Investigadora México: Karla Gallardo Fernández; Investigadora México: Maricarmen Lanzagorta Bonilla; Auxiliar de Investigación: Fernanda Ochoátegui Sánchez; Auxiliar de Investigación: Jorge Lanzagorta Gallardo.*

² Antonio Viedma Rojas, licenciado en Sociología y profesor en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UNED. Vicerrector Adjunto de Estudiantes y Desarrollo Profesional. Sus tareas docentes se concretan en las áreas de Métodos y Técnicas de Investigación Social. Desde hace varios años ha realizado diversas investigaciones en temas relacionados con educación y exclusión. Autor de varios libros y artículos sobre los temas en los que ha desarrollado su labor investigadora y docente, el último es el publicado junto al profesor J. Callejo: *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención* (2006).

³ Natalia Montserrat Sardá Cué, licenciada en la Escuela de Psicología por la Universidad Autónoma de Puebla de México. Maestría por el Departamento de Psicología Clínica de la Universidad de las Américas de Puebla. Diploma de Estudios Avanzados por la Facultad de Psicología de la UNED de España y la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca de España. Investigadora y docente en el área de Bioelectrónica. Líneas de Investigación en el Desarrollo de hardware y software para la rehabilitación neuropsicológica y apoyos para atención a la discapacidad y Maestría en Diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica por la Universidad Autónoma de Puebla.

co básico que permita mejorar la intervención sobre la situación. En concreto, el trabajo aborda un análisis de la situación en la que se encuentran los estudiantes con discapacidad que en la actualidad han conseguido arribar al nivel superior. Indagar sobre sus trayectorias académicas, estrategias, limitaciones, apoyos y grado de inclusión nos permitirá ofrecer una información de especial relevancia para los gestores de la nueva universidad que la SEP está poniendo en marcha.

ABSTRACT

In spite of all the efforts, the lack of or minimal participation of students with disabilities in Higher Educational Levels in Mexico has created negative social effects. In a social context in which the upbringing of people is one of the most important values, the exclusion of people with disabilities in the higher educational systems condemns them to a limited «life style». The effects can be easily seen as follows: a bigger dependency and therefore less autonomy. The impossibility to have acces to positions that require higher studies, a barrier in their professional careers, and limited personal development as well as better social positions. Having mentioned this background Mexico cannot avoid being part of this Great International Movement known as Higher Inclusive Education.

The main goal of this current project is to contribute to the increase of handicapped or mixed ability students in Higher Educational Levels. To do so it is necessary to know the current situations, strategies and supports that have been given to those students that have succeeded in the Higher Educational Studies. What their college backgrounds are and to examine the activities that are successfully been used nowadays in Mexico, towards the disabilities in Higher Education.

INTRODUCCIÓN

En México, la atención a la discapacidad tiene una larga trayectoria. Tanto en las etapas prehispánicas, coloniales y en la modernidad existen antecedentes; uno de los puntos más relevantes a resaltar es con las Leyes de Reforma en que se da el paso de esa atención por instituciones de beneficencia, principalmente religiosas, a instituciones con responsabilidad del Estado (1998) a partir de entonces se van sucediendo acciones y reglamentaciones.

En 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial; en la misma década se constituyen los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE). Posteriormente, se implementan servicios para la atención de personas con discapacidad coordinadas desde la Secretaría de Educación Pública: los Centros de Atención Múltiple (CAM), las Unidades de Apoyo para la Escuela

Regular (USAER) y las Unidades de Orientación al Público. En el presente año, la Secretaría de Educación Pública, a través de su Subsecretaría de Educación Media Superior, inicia los Bachilleratos no escolarizados para estudiantes con discapacidad. Por este motivo se consideró oportuno desarrollar el presente proyecto, el cual ha tenido la intención de observar los resultados de todas estas acciones para saber cuáles de ellas se podrían adecuar a un proyecto de educación a distancia.

La finalidad última a la que pretende contribuir el presente estudio, aún no acabado, es que se logre en el nivel de educación superior una mayor y más adecuada participación de los estudiantes con discapacidad. Para ello, sus objetivos concretos se focalizan en la producción de información que permita:

- Producir conocimiento científico básico sobre la situación, necesidades, medios, limitaciones y trayectorias académicas y vitales de los estudiantes que han accedido a la educación superior. Para ello se requiere *a)* Conocer la situación de los estudiantes con discapacidad que se encuentran realizando estudios de nivel superior en la actualidad, o bien están cursando los niveles previos a su acceso a este nivel; *b)* identificar y caracterizar las necesidades y dificultades principales que tienen los estudiantes con discapacidad para acceder y realizar sus estudios; *c)* analizar los medios y las posibilidades de acceso a la educación a distancia de estos estudiantes: acceso a computadoras u otras tecnologías y uso de ayudas privadas o públicas.
- Realizar un análisis de las buenas prácticas sobre atención a la discapacidad que actualmente se realizan en distintas universidades en la República Mexicana.
- Ofrecer un catálogo de recomendaciones concretas sobre las formas y posibilidades de adecuación de un sistema de educación a distancia a las necesidades de los futuros estudiantes con discapacidad.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico de la investigación propuesto estaba afectado por tres factores:

- a)* La complejidad de la discapacidad y su relativo desconocimiento en el nivel educativo superior, lo que implica la necesidad de abordar distintos niveles

de análisis y hace imprescindible la articulación de técnicas de investigación social cuantitativa y cualitativa, que habrán de estructurarse simultánea y consecutivamente a lo largo de las distintas fases del proyecto.

- b) Las características de las personas que son objeto central de la observación, lo que exige de un especial cuidado en el diseño de los instrumentos de recogida de información.
- c) La necesidad de producir conocimiento práctico orientado a mejorar la intervención.

A la luz de estos requerimientos, el diseño metodológico se articuló en tres fases, de las cuales sólo las dos primeras han podido ser cubiertas en la actualidad:

Primera fase

La primera fase propuesta se centra en torno a la revisión bibliográfica y análisis de contenido de toda la literatura existente relativa a la situación de la discapacidad en el nivel educativo superior en México.

Asimismo, se procedió a una exhaustiva recopilación de toda la información estadística producida por fuentes de datos oficiales que constituirá el corpus central de esta primer etapa de carácter exploratorio:

Segunda fase

En la segunda fase, de carácter más intensivo y analítico, se procedió a la realización de 58 entrevistas cualitativas abiertas a estudiantes y egresados de educación superior. Estas entrevistas tienen por objetivo conocer, desde la perspectiva del sujeto, las condiciones, obstáculos y apoyos recibidos por estos estudiantes durante su carrera académica para alcanzar los niveles superiores o, en su defecto, los que dan acceso a ellos.

El diseño de la estructura muestral de estas entrevistas ha tenido en consideración dimensiones como el tipo de discapacidad, el sexo, la distribución geográfica de los estudiantes, estrato socioeconómico del estudiante, la edad y si ha terminado sus estudios o los está realizando en la actualidad. Este diseño de entrevistas persigue la observación de diferentes tipologías o perfiles de estudiantes.

Esperamos que a partir de esta estructura se puedan observar las diferentes estrategias utilizadas por los estudiantes para la realización de los estudios.

A continuación se detallan las diferentes dimensiones sobre las que se ha creado la estructura muestral:

Tabla 1. Estructura muestral

Tipo de discapacidad	Sexo	Edad	Ámbito geográfico	Estudio	Estrato socioeconómico
Física	Varón	18-30	Región 1	Estudiante universitario	Clase popular
Auditiva	Mujer	Mayor de 30	Región 2	Egresado	Clase media
Visual			Región 3		
Psicológica					

Tabla 2. Dimensiones

Dimensión 1: Discapacidad Física
Dimensión 2: Discapacidad Auditiva
Dimensión 3: Discapacidad Visual
Dimensión 4: Discapacidad Psíquica
Dimensión 5: Varón
Dimensión 6: Mujer
Dimensión 7: Región (1) por encima de la tasa nacional de estudiantes con discapacidad en el posbásico
Dimensión 8: Región (2) con \pm 1% alrededor de la tasas de estudiantes con discapacidad en el posbásico
Dimensión 9: Región (3) por encima de la tasa nacional de estudiantes con discapacidad en el posbásico
Dimensión 10: Estrato socioeconómico popular bajo
Dimensión 11: Estrato socioeconómico medio y medio alto
Dimensión 12: Edad 18-30
Dimensión 13: Mayor de 30
Dimensión 14: Egresado
Dimensión 15: Estudiante

Las dimensiones sociodemográficas que hemos considerado pueden ofrecer perfiles diferenciados de estudiantes. Se entiende que el sexo, la clase social, la edad, el nivel académico y el lugar donde residen los investigados pueden dar lugar a diferencias discursivas importantes. La única de estas dimensiones que requiere una explicación más detallada es la que hace referencia a la región en la que viven los estudiantes. La referencia clasificatoria de esta dimensión se basa en los datos del INEGI sobre educación y discapacidad producidos en el Censo del año 2000. Para crear las tres regiones se ha tomado como referencia la tasa nacional (9,3%) del conjunto de estudiantes con discapacidad que han alcanzado el nivel postbásico y se ha considerado una desviación de más-menos 1,5% para establecer las regiones. Así, la región 1 la conforman los Estados que están más de un 1,5% por debajo de la tasa nacional. La región 2 la constituyen aquellos que se encuentran alrededor del 9,3% en un 1.5% (7,8% - 10,8%) y la región 3 la que se encuentra más de un 1,5% por encima de la tasa.

Tabla 3. Regiones según tasa de estudiantes que han alcanzado el nivel posbásico

Entidad federativa	Población con discapacidad	Sin instrucción	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria o equivalente incompleta	Secundaria o equiv. completa	No especific.	Posbásica	
Estados Unidos Mexicanos	1 543 967	35.5	27.8	15.6	2.5	7.2	2.1	9.3	Región
Oaxaca	56 501	50.8	28.0	9.8	1.3	3.7	2.4	4,00	Región 1
Zacatecas	27 866	36.7	38.6	12.2	1.8	4.2	2.0	4,50	Región 1
Chiapas	40 988	51.2	25.6	9.8	1.6	4.1	2.3	5,40	Región 1
Guanajuato	74 396	47.0	24.5	13.2	2.1	5.6	2.1	5,50	Región 1
Michoacán de Ocampo	73 051	47.6	27.1	11.2	1.9	4.8	1.8	5,60	Región 1
Hidalgo	40 019	42.9	29.3	12.4	1.8	6.0	1.8	5,80	Región 1
Guerrero	43 123	53.2	22.5	10.0	1.8	4.2	2.2	6,10	Región 1
San Luis Potosí	41 246	41.4	29.9	12.8	2.2	5.7	1.9	6,10	Región 1
Durango	27 684	27.0	37.9	17.0	2.5	6.6	2.1	6,90	Región 1
Puebla	70 517	42.3	26.6	14.2	1.8	5.7	2.2	7,20	Región 1
Veracruz de Ignacio de la Llave	119 072	41.2	28.7	13.5	2.2	5.4	1.8	7,20	Región 1
Tabasco	33 305	35.3	34.4	13.4	1.9	5.7	1.7	7,60	Región 1
Campeche	13 683	38.9	29.7	14.2	2.4	5.5	1.4	7,90	Región 2

Chihuahua	49 270	24.1	34.3	20.0	3.0	7.5	3.2	7,90	Región 2
Nayarit	18 719	36.9	32.9	12.2	2.1	6.9	1.1	7,90	Región 2
Tlaxcala	10 588	32.8	29.8	17.7	2.1	7.9	1.7	8,00	Región 2
Jalisco	119 362	34.3	29.9	16.3	2.6	6.7	2.0	8,20	Región 2
Colima	11 390	33.4	30.9	15.3	3.0	7.2	1.5	8,70	Región 2
Yucatán	42 314	32.0	36.5	12.5	2.2	5.7	2.3	8,80	Región 2
Querétaro Arteaga	18 402	44.1	20.5	13.6	2.4	8.0	2.3	9,10	Región 2
Sinaloa	41 766	38.1	31.4	13.4	2.3	5.4	0.3	9,10	Región 2
Sonora	36 290	29.9	31.2	17.1	3.7	8.3	0.7	9,10	Región 2
Aguascalientes	14 204	28.6	30.1	19.1	2.8	8.1	2.0	9,30	Región 2
Tamaulipas	46 187	30.6	31.1	16.7	2.8	6.7	2.8	9,30	Región 2
Coahuila de Zaragoza	40 291	25.3	29.5	20.3	2.6	9.1	2.8	10,40	Región 2
Morelos	26 342	37.0	25.9	14.3	2.4	8.0	2.0	10,40	Región 2
Quintana Roo	9 928	32.6	28.0	14.3	3.1	9.0	2.3	10,70	Región 2
México	158 449	30.3	24.2	18.2	3.3	10.4	2.4	11,20	Región 3
Baja California Sur	5 868	31.1	26.4	17.8	3.6	7.9	1.2	12,00	Región 3
Baja California	29 636	28.6	25.8	18.6	3.9	10.1	0.7	12,30	Región 3
Nuevo León	61 339	24.3	27.1	19.8	2.6	10.3	3.1	12,60	Región 3
Distrito Federal	142 171	19.3	20.2	22.1	4.0	11.8	2.2	20,40	Región 3

Además de estas dimensiones sociodemográficas, también se ha considerado el tipo de discapacidad como variable clasificatoria. Era lógica considerarla puesto que esta es la dimensión más importante de estudio. Se ha tomado como referencia una tipología utilizada muy comúnmente.

Teniendo en cuenta todas estas características, se considera que la estructura muestral que se expone a continuación será suficiente para alcanzar nuestros objetivos en esta fase. El resultado son 60 perfiles de entrevistas diferentes.

Tabla 4. Estructura muestral de las entrevistas cualitativas a estudiantes

Perfil número / Dimensión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Perfil 1	x				x		x			x		x		x	
Perfil 2	x				x			x		x		x		x	
Perfil 3	x				x				x	x		x		x	

Tabla 4. Estructura muestral de las entrevistas cualitativas a estudiantes (cont.)

Perfil 4	x				x		x				x		x			x
Perfil 5	x				x			x			x		x			x
Perfil 6	x				x				x		x		x			x
Perfil 7	x				x		x			x		x			x	
Perfil 8	x				x			x			x		x			x
Perfil 9	x				x				x	x		x			x	
Perfil 10	x					x	x					x			x	
Perfil 11	x					x		x				x			x	
Perfil 12	x					x				x		x			x	
Perfil 13	x					x	x				x		x			x
Perfil 14	x					x			x			x			x	
Perfil 15	x					x				x	x		x			x
Perfil 16	x					x	x					x			x	
Perfil 17	x					x			x			x			x	
Perfil 18	x					x				x		x			x	
Perfil 19		x			x		x				x		x			x
Perfil 20		x			x			x			x		x			x
Perfil 21		x			x				x	x			x			x
Perfil 22		x			x		x					x			x	
Perfil 23		x			x			x				x			x	
Perfil 24		x			x				x			x			x	
Perfil 25		x			x		x				x		x			x
Perfil 26		x			x			x			x		x			x
Perfil 27		x			x				x	x			x			x
Perfil 28		x				x	x					x			x	
Perfil 29		x				x			x				x			x
Perfil 30		x				x				x			x			x
Perfil 31		x				x	x				x		x			x
Perfil 32		x				x			x			x			x	
Perfil 33		x				x				x	x		x			x
Perfil 34		x				x	x					x			x	
Perfil 35		x				x			x				x			x
Perfil 36		x				x				x			x			x
Perfil 37			x		x		x				x		x			x
Perfil 38			x		x			x				x			x	
Perfil 39			x		x				x	x			x			x
Perfil 40			x		x								x			x

Perfil 41			x		x			x			x		x		x
Perfil 42			x		x				x		x		x		x
Perfil 43			x		x		x			x		x		x	
Perfil 44			x		x			x		x		x		x	
Perfil 45			x		x				x	x		x		x	
Perfil 46			x			x	x				x		x		x
Perfil 47			x			x		x			x		x		x
Perfil 48			x			x			x		x		x		x
Perfil 49			x			x	x			x		x		x	
Perfil 50			x			x		x		x		x		x	
Perfil 51			x			x			x	x		x		x	
Perfil 52			x			x	x				x		x		x
Perfil 53			x			x		x			x		x		x
Perfil 54			x			x			x		x		x		x
Perfil 55				x	x		x			x		x		x	
Perfil 56				x	x			x		x		x		x	
Perfil 57				x	x				x	x		x		x	
Perfil 58				x		x	x				x		x		x
Perfil 59				x		x		x			x		x		x
Perfil 60				x		x			x		x		x		x

Tercera fase

Búsqueda, recopilación y análisis de información sobre buenas prácticas en atención a la discapacidad en las universidades de la República Mexicana. Se intentará entrevistar a las personas que dirigen o han puesto en marcha estas prácticas.

RESULTADOS

Avance de resultados de la primera fase

Entre los datos obtenidos en la fase de reconocimiento se toma como marco el último Censo de Población (INEGI, 2000) en los que se observa que la media de grados escolares estudiados por la población general es de 7,8%, en contraste con un 3,8% de las personas con discapacidad.

Por tipo de discapacidad se hallan diferencias a considerar en el porcentaje de personas que logran los niveles escolares que para este estudio nos interesan. Al ser este un estudio que pretende ser interventivo hay que considerar los tipos de discapacidad las características de funcionamiento y de requerimientos específicos para una más adecuada formación académica.

Se ha utilizado la clasificación y terminología que determinó el INEGI para la realización del Censo referido.

Tabla 5. Porcentajes de personas con discapacidad que cuentan con los niveles de estudio medio superior y superior, así como el promedio de grados escolares realizados

Tipo de discapacidad	Promedio de grados escolares	Media superior	Superior y posgrado
Motriz	4.2	6.0	4.5
Auditiva	3.4	4.4	3.2
Visual	3.7	5.3	3.8
Mental*	2.6	3.4	1.9
Del Lenguaje	1.5	1.1	0.6

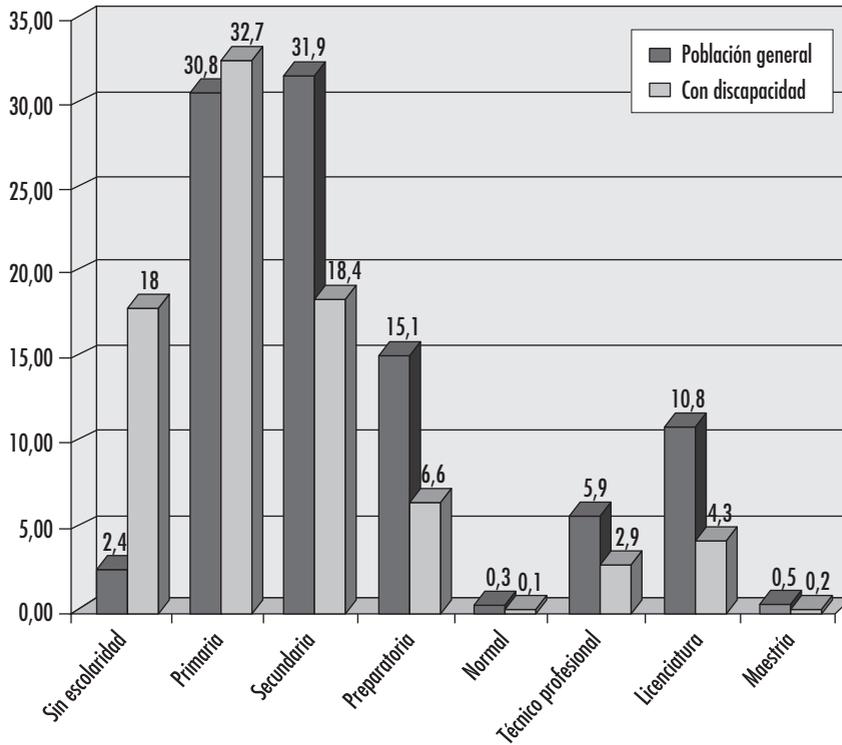
Fuente: Datos del INEGI XII Censo de Población y Vivienda. 2000

(*) la definición utilizada por el INEGI en el XII Censo de Población y Vivienda 2000, «considera a las personas con discapacidad mental como aquellas que presentan limitación de la capacidad para el aprendizaje de nuevas habilidades; trastorno de conciencia y capacidad para conducirse o comportarse...» (INEGI, 2004, p. 111).

Cabe comentar que las medias consideran a toda la población con discapacidad, esto es, de todas las edades, de tal manera que están contemplados tanto los que adquieren la discapacidad por edad avanzada y ya habían conseguido un determinado nivel escolar, en alguna época que el nivel logrado de grados educativos era inferior en general; como aquellos que adquieren la discapacidad en edades inferiores a los 40 años pero ya habiendo concluido su formación académica, incluso la superior.

Dadas las edades que nos interesan para el presente estudio, al ser en las que usualmente se realizan los estudios superiores o están próximos a ingresar a ellos, contrastamos los porcentajes de la población en general la población con discapacidad que tiene entre 14 y 40 años de edad.

Figura 1: Porcentajes de escolaridad de la población entre 14 y 40 años con y sin discapacidad en México



Fuente: Muestra del Censo de Población y Vivienda. INEGI, 2000, referidos en Subsecretaría de Educación Media Superior. (2008)

Así, si tomamos el grupo de personas con discapacidad entre esas edades observamos que cuentan con educación postbásica un 14,1% en contraste con el 9,8% signado por el INEGI (2000) para toda la población con discapacidad.

Con base en los datos de la tabla 4, se observa que de las fracturas más importantes son las que se producen en el paso de la escuela primaria a la secundaria, ya que cuentan con ese nivel escolar un 31,9 % de la población general en contraste de un 18,4 % de quienes tienen alguna discapacidad, esto es, un 13,5% menos estos últimos concluyen ese nivel de escolaridad que la población en general.

En la población entre 14 y 40 años, en cada nivel educativo se observa una tendencia a conseguirlo menos de la mitad, por la población con discapacidad de

la que lo obtiene la población en general, llegando así al nivel superior un 15.1% de la población general en contraste de un 6.6% de quienes tienen una discapacidad.

Avance de resultados de la fase cualitativa

Con base en lo expresado en las entrevistas cualitativas abiertas, realizadas según el cuadro de perfiles expuesto en la metodología, podemos apuntar las siguientes ideas:

La trayectoria académica que han realizado los sujetos de la muestra es muy diversa. La mayoría de ellos estudiaron la educación básica antes de que se estableciera la reforma al artículo 41 de la Ley de Educación (2003) vigente, de ahí que una considerable proporción estudió en escuelas de educación especial. Aún así, cabe mencionar que casi la mitad reportan haber estudiado en escuelas regulares a nivel primaria, otra proporción considerable refieren haber estudiado algunos grados en centros regulares y otros en educación especial o ambas simultáneamente y, finalmente, una cuarta parte refieren haber estudiado en escuela de educación especial toda la formación primaria. En contraste, en la educación secundaria asistió poco más de dos tercios a escuelas regulares y casi una cuarta parte a una combinación de escuelas especiales y regulares, así como de educación abierta. Muchos de ellos han ingresado intermitentemente a escuelas regulares y a especiales, combinándolas en ocasiones en un mismo periodo escolar, sobre todo en la escuela primaria.

El apoyo a las personas con discapacidad no es todavía un proceso que se haya institucionalizado de manera general. Las intervenciones son todavía inconexas que atienden a la especial sensibilidad que tienen sobre el tema algunas universidades.

Esto no significa que la calidad de acciones sea baja. Al contrario, hay experiencias magníficas. A nivel superior existen algunas experiencias conformadas en servicios definidos para la atención de los estudiantes con discapacidad, tanto en universidades privadas como públicas.

De lo que nosotros hemos revisado, las que nos han parecido que pueden aportar más para los fines que hemos establecido son:

Programa de Atención a la Discapacidad (PAD) en la Universidad tecnológica de Santa Catarina, Nuevo León; el Servicio de Cómputo a Usuarios con Necesidades Especiales (SECUNE) y *Capacidad para incluir* en el Instituto de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) Guadalajara, Jalisco; Programa Universidad Incluyente; Diversidad e Integración Universitaria (DIU) en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; *Universidad Incluyente* de la Universidad Iberoamericana-Puebla, Centro de tecnología educativa avanzada para invidentes y débiles visuales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Centro de atención a la Diversidad (CAD) de la Universidad Nacional Autónoma de México y los servicios específicos del CUADED de esa misma Universidad; Servicio de intérpretes en la Universidad del valle de Cuernavaca, Morelos (UNIVAC).

En la mayoría de las instituciones educativas las adecuaciones curriculares, entre ellas las estrategias didácticas, han dependido en gran medida de la creatividad personal de maestros, padres de familia, compañeros escolares y los propios estudiantes con discapacidad.

- a) «... los maestros de buena fe, [...] pero no tenían información [...] no sabían qué, o sea eran ideas que a ellos se les ocurrían, pero ellos no sabían bien, así a ciencia cierta, qué apoyos yo podría usar exactamente» (58 V⁴).
- b) «... en preparatoria lo que hice fue convivir un mes con una compañera y al siguiente mes me cambiaba de lugar con otro compañero y así para no causar molestia, para no estar molestando a una sola persona» (31 A).
- c) «... lo que hice fue llevar hojas calca y pedirle a la persona que consideraba yo que tomaba mejor sus apuntes, pedirle que me los calcara, entonces eso me permitió poner toda la atención en la explicación del maestro» (24 F).
- d) «... (los exámenes en la Universidad) me los dictaban o me los hacían orales algunos maestros, algunos de ellos hacían las preguntas que ellos querían para evaluarme, una o dos preguntas» (58 V).

Se observa que el grado de implicación de las familias favorece de manera importante la posibilidad de llegar a la educación superior.

⁴ Al final de cada párrafo en el que se ha utilizado un verbating se anota el número de sujeto y la letra F, A, V o P según el tipo de discapacidad que presentan, quedando respectivamente la discapacidad Física, Auditiva, Visual y Psíquica.

- e) «... mi mamá tenía el compromiso de todos los días diariamente, ir a la hora del recreo a ver qué se me ofrecía, o a ver qué necesitaba; pues los maestros estaban disponibles para normales entonces ellos le dijeron — bueno, la educación está, pero nosotros como no estamos capacitados y no sabemos de casos especiales y ni nada, pues usted tiene que venir mínimo a la hora del recreo diariamente para pues a ver qué pasa, entonces mi mamá los seis años de primaria estuvo a la hora del recreo» (22 F).
- f) «... entonces quienes me apoyaban a leerme los libros que era mi abuelo y mi mamá, ellos me los grababan y yo ya bueno yo estudiaba a la hora» (58 V).
- g) «... en mi casa nunca me trataron como una persona diferente, al contrario mi papá siempre me enseñó a intentar lo que pudiera hacer y que no me detuviera a lo que no podía, entonces eso me impactó muchísimo» (24 F).
- h) «... mi mamá me ayudaba mucho, filosofía, literatura, mi mamá estudió psicología, mi mamá sabe y me ayudó mucho, nueve y diez en literatura yo leía y mi mamá me explicaba mucho entonces era fácil y rápido para mi contestar las preguntas, ocho, nueve, diez más o menos» (10 A).

Aún en la actualidad algunas instituciones públicas o privadas rechazan a estudiantes con discapacidad que solicitan ingresar a ellas, principalmente bajo el argumento de no estar preparados, ni capacitados, para su inclusión. Los entrevistados hacen mucho hincapié en haber tenido dificultades para ser admitidos en distintos niveles.

- i) «... cuando intentaron mi papás integrarme a una escuela, los mismos directores dijeron -tiene un problema especial nosotros no estamos capacitados para eso entonces va a una escuela especial» (22 F).
- j) «... yo tengo que agradecerle muchísimo al director de la escuela, bueno aparte de que era... amigo de la familia, este es de una escuela oficial que rara vez admiten a una persona con discapacidad» (5 F).
- k) «... perdí un año porque no encontrábamos, [...]pues no me querían aceptar en ninguna escuela, pensaban que era muy complicado que yo iba a sufrir mucho, de hecho así me dijeron —No, es que aquí no estamos preparados para tenerte [...] y no, no me aceptaron hasta que por fin sí, iba un maestro a darme clases, o sea de los mismos del INEA, iba a darme clase a mi sola, yo no estuve en una secundaria... así de mucha gente, iba a mi casa, iba a darme clases» (36 V).

- l) «... pero en quinto (de primaria) me tocó un maestro que le dijo a mi mamá que yo era un retrasado mental [...] que se tenía que conformar con que aprendiera a escribir mi nombre y decir mi nombre nada más, porque de ahí para otra cosa no lo iba a poder hacer, entonces mi mamá fue a APAC para pedir un informe para que vieran que no tenía un retraso mental sino parálisis cerebral» (46 F).
- m) «... en la carrera sólo un maestro, que me dio estadística me acuerdo los primeros semestres a la hora de los exámenes y llegaba y me decía -Oye tú ¿a qué vienes? quédate en tu casa, hasta se te haría más fácil ¿no?» (22 F).
- n) «... a veces no quieren abrirte las puertas, ese fue mi problema también para ingresar a la secundaria, fui a una secundaria y me dijeron no, porque no puedes, porque hay materias como matemáticas y química, que te van a ser imposibles de realizar...» (16 V).

En el caso de los intérpretes de LSM para los estudiantes con discapacidad auditiva se ha detectado que la falta de preparación o formación en las disciplinas académicas correspondientes es una limitante para la adecuada transmisión-comprensión de la información, esto nos lleva a reflexionar mucho sobre cualquier acción que se tome para que logre verdaderamente los objetivos de formación con calidad que se persiguen.

- o) «... lo mejor sería que los intérpretes estuvieran capacitados de acuerdo a la materia o al tema que van a interpretar [...] yo soy profesional con abogados en leyes y den una buena interpretación para leyes y yo le pido a otro para una parte médica, una consulta con el doctor y ahí es donde se complica porque él no está al cien con esa información, no es su campo, no es su competencia [...] pero pues no hay tantos intérpretes que se apasionen por ejemplo por matemáticas o que hagan la explicación con amor y fidelidad y pasión» (49 A).

Algo que se resalta es la complejidad de las diferentes discapacidades, mismas que requieren abordajes distintos; por ejemplo, el caso de la discapacidad auditiva que afecta más a la comunicación en contraste de los requerimientos de la discapacidad física sin alteraciones de habla.

- p) «... yo les pedía que más que agregaran más cosas visuales, que me pusieran un intérprete para que les pudiera entender porque en el caso del español yo no lo manejaba muy bien y pues era difícil entenderlo y por eso mejor prefería un intérprete» (47 A).

q) «... me siento tranquila con un intérprete porque yo puedo participar, puedo comentar mis dudas, puedo realmente participar de una forma natural, en automático, sin depender de mis compañeros y tengo acceso a información en teoría, porque si no estuviera el intérprete, yo estaría nuevamente en cero ¿no? sí es muy importantísimo que haya un intérprete, que aunque yo sepa leer los labios, es imposible estar leyendo los labios todo el tiempo» (31 A).

Algunos estudiantes con discapacidad expresan que necesitan un acompañamiento académico específico dentro del aula misma, asemejando a lo que realizan en muchos casos los padres o quienes son empleados por ellos

r) «... también de servicio social, ayudar un ayudante, también me ayuda en una clases escribir, copiar porque el maestro no es bueno para mi; un ayudante es buena para mi, está funcionando muy bien» (9 A).

s) «... ingresé a los diecisiete años a estudiar Pedagogía durante un año, pero ay, fue pesadísimo, difícil, me entregaban copias y copias, yo no entendía muchas palabras y veía que se adelantaban mis compañeros y yo me quedaba atrás, eran seis [...] así aguanté por un año y yo sentí que ya no pude, es muy, muy difícil, todos participan menos yo, hablan y hablan y hablan y hablan y los compañeros respondían pero yo estaba cruzada de brazos [...] abandoné la carrera» (31 A).

Finalmente, además de los esfuerzos individuales, vemos que cuando se brindan algunos apoyos institucionales se obtienen logros de formación a nivel superior reales y apreciados por los estudiantes con discapacidad.

t) «... eran unos chavos de *servicio social* que cumplían unas horas conmigo, que eran un apoyo pues para ayudarme para en lo que yo les pidiera[...] para lo que más los necesitaba era para que me digitalizaran textos [...]también a veces mis papás me ayudaban pero la mayoría de las veces era dárselas a esos chavos que me las escanearan, me las digitalizaran y me las mandaran por correo...» (13 V).

(en la preparatoria)... «el grupo de Carolina mandó el dinero pero la Fundación lo tenía que administrar, no me lo dieron directamente a mí, alguien lo tenía que administrar y yo lo iba pidiendo [...] otra fundación para seguir estudiando la universidad y que ellos me apoyaran económicamente, porque aquí (en la Universidad) me apoyan con la colegiatura...» (1 F).

- u) «... es la biblioteca de la ciudad de México, [...] hicieron un proyecto de apoyo a personas ciegas entonces, es una sala en donde hay lectores, tú llegas con tu grabadora y preferentemente con tu material [...] puedes ir a la biblioteca a buscar algunos libros de lo que te a ti te interese y que te los graben, te los lean...» (57 V).
- v) «... los libros que a los de la biblioteca se los prestaban dos días, a mí me los prestaban por una semana...» (57 V).
- x) «... cuando terminé la preparatoria entré a trabajar porque no me interesaba mucho entrar a la Universidad, pero luego después por el programa de aquí, de la Universidad [...] me di cuenta que había intérpretes y que era más fácil poder llevar a cabo la Universidad» (48 A).

En síntesis, lo que se echa en falta es una institucionalización de la atención a la discapacidad en las instituciones de educación superior en México, ya que ha estado casi exclusivamente en dependencia de la voluntad individual de personas con especial sensibilidad y/o preparación, más que una sistematización de recursos y medidas aplicables a la generalidad de las universidades e institutos.

Realmente mucho de lo que se hace depende de la familia, los profesores, los maestros:

- y) «... no tienes idea lo complicado porque toda la parte oral yo tampoco la comprendía, hasta que mi tía me acompañaba, entraba junto conmigo a la escuela, pero no me gustaba, o sea, como depender de mi tía, yo quería la libertad, la independencia, la autonomía para poder lograrlo pero no, no era posible» (50 A).
- z) «... si llegó a haber profesores que tomaban la grabadora y se la llevaban para que yo tuviera una grabación digamos un poquito menos distorsionada» (35 V).

En ocasiones, las adecuaciones sean de accesibilidad arquitectónica o de apoyo académico especial, han sido financiados parcial o totalmente de manera tácita o expresamente por los padres de los estudiantes con discapacidad.

- a) «... me tenían que subir cargando, mi papá le pagaba al mozo de la escuela, que ahora es intendencia, que me subiera cargando, entonces no me podía bajar...» (24 F).

- b) «... pues iban personas que de buena voluntad, iban y nos leían determinados días de la semana» (38 V).
- c) «... al principio yo no podía escribir y la persona que me echa la mano manejando, mi chofer, escribía por mí [...] cuando me decían que iban a dictar, pues ya él lo escribía» (3 F).
- d) «... en la secundaria tampoco estuve sola porque mi mamá estudió conmigo, fue sistema abierto» (35 V).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, A. y DíEZ, E. (2008). Universidad y Discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicio. *Siglo Cero*, 39 (2), 82-98.
- ANTÚNEZ, E. y BALCÁZAR, A. (2005). Diagnóstico sobre Discapacidad en México, *abc-discapacidad* [En línea]. Disponible: <http://www.abc-discapacidad.com/>
- ARAGALL, F.; BENENTI, B.; FERRER, J. (2006). *Libro Blanco del diseño para todos en la Universidad*. Fundación ONCE: Instituto de Mayores y Servicios Sociales.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2008). *Informe Especial sobre la Situación de los Derechos Humanos de las personas con Discapacidad en el Distrito Federal 2007-2008*. México: CDHDF.
- Consejo Nacional de Prevención contra la Discriminación (2006). *La Normatividad en el sistema educativo: Acceso, trato y exclusión*. México: CONAPRED.
- DÍEZ, E. (2005). Los universitarios con discapacidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. En Universidad de Salamanca (Ed.), *Actas del I Congreso Nacional Sobre Universidad y Discapacidad*. (pp. 37-39). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- FUENTES, M. (1998). *La asistencia social en México. Historia y perspectivas*. México: Ediciones del Milenio.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía y Vivienda (2002). *XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Base de datos*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Ed.) (2003). *Mujeres y hombres en México*. Aguascalientes, México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Ed.) (2004). *Las personas con discapacidad en México: una visión censal*. México: INEGI.

- OEA/Ser.L/XXIV.2.1, CEDDIS/doc.18/07). *Informe Complementario de México al Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad*.
- Oficina de Representación para la Promoción e Integración para Personas con Discapacidad. Presidencia de la República (2004). *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. México: ORPISPCD/ANUIES.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. New York: Organización de Naciones Unidas.
- PERALTA, A. (2007). *Libro blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad; CERMI; Fundación Vodafone España y ANECA.
- ROSE, D. y MEYER, A. (2000). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, 15, 67-70.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). *Lineamientos de Educación Orientada a Personas con Discapacidad*. México: Secretaría de Educación Pública.
- VERDUGO, M. A. y CAMPO, M. (2005). *Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.