



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE INTEGRACIÓN EN LA COMUNIDAD

**DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: ANÁLISIS SOBRE FACTORES
CONTEXTUALES Y PERSONALES DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE**

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

NATALIA MONTSERRAT SARDÁ CUÉ

DIRIGIDA POR:

EMILIANO DÍEZ VILLORIA



Salamanca, 2012

*Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.
No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos
y fuegos de todos los colores.
Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento,
y gente de fuego loco que llena el aire de chispas.
Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman;
pero otros arden la vida con tanta pasión que no se puede mirarlos sin parpadear,
y quien se acerca se enciende.*

Eduardo Galeano

Agradecimientos:

A aquellos fuegos que me han iluminado y encendido para hacer de la vida un acto de amor y de coraje, siendo este trabajo doctoral resultado de todos ellos.

Nombrar a todos me es imposible porque son tantos y de algunos ni el nombre conozco pero sí las acciones que me han marcado. Hermanos, amigos, compañeros, anónimos, a todos ellos mis agradecimientos.

De manera especial, a mis padres cuya historia de verdad y lucha son para mí un ejemplo de no claudicar. A mis antepasados y mis descendientes.

A aquellos que en este trabajo nos han prestado su voz y compartido su privacidad, queda con ellos un compromiso de buscar que el entorno sea accesible para todos.

A Emiliano Díez como Académico y como ser humano, por su dirección, paciencia y amistad, que han posibilitado llegar hasta este documento.

PRECISIONES DE LENGUAJE

A lo largo de este documento algunos de los términos utilizados se exponen con ciertos giros lingüísticos, propios de la procedencia de quien sustenta el presente trabajo, a pesar del esmero por encontrar una terminología lo menos marcada, para lograr una mejor comunicación. A manera de aclaraciones generales, ya que se encuentran en varios lugares del texto, se listan las siguientes expresiones:

Notación americana de las fracciones.

En el caso de los números con fracciones, se utiliza el punto siguiendo la notación americana como separador decimal para indicar la parte entera y la fraccional, en lugar de la coma que se utiliza principalmente en Europa y América del Sur.

Lengua de Señas.

En el presente trabajo se utiliza la terminología de los países latinoamericanos como Lengua de Señas en lugar de la designación de Lengua de signos que se emplea en España. En particular se anota LSM, refiriéndose a la Lengua de Señas Mexicana.

Profesionistas

Se utiliza para designar a las personas que han adquirido un grado universitario sea de licenciatura o ingeniería, como sinónimo de la denominación española de profesional. El Diccionario de la RAE lo define como **Profesionista**. 1. com. *Méx.* profesional (persona que ejerce su profesión).

Prestadores de Servicio Social

Se refiere a los estudiantes universitarios que siguiendo la normatividad mexicana están obligados a desarrollar sin remuneración actividades de apoyo social acordes a su profesión en restitución a la sociedad por los recursos empleados en su formación; regularmente se realizan por un año o equivalente a 480 horas y es un requisito para obtener el título universitario.

Personas con discapacidad

Se ha intentado utilizar consistentemente la expresión personas con discapacidad, (física, sensorial, intelectual) acorde a la terminología actual y a la concepción de discapacidad que se sustenta; sin embargo en ocasiones aparece terminología obsoleta o correspondiente a un paradigma rebasado, sea porque se inserta algún documento o alusión de épocas anteriores, en ocasiones se inscribe la locución latina *sic* para resaltar esa situación; o se utilizan letras cursivas, en aquellos términos contradictorios.

INDICE

INTRODUCCIÓN	19
1. EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD	23
1.1. ASPECTOS HISTÓRICO-CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN	23
1.2. RESEÑA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN Y LA DISCAPACIDAD	27
1.2.1. ANTECEDENTES DE ATENCIÓN EDUCATIVA A PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL MUNDO.....	27
1.2.2. RESEÑA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN Y LA DISCAPACIDAD EN MÉXICO	36
2. MARCO NORMATIVO DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD	41
2.1. NORMATIVA INTERNACIONAL	41
2.1.1. NORMATIVA INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN.....	43
2.2. NORMATIVA EN MÉXICO VINCULADA CON LA DISCAPACIDAD.....	44
2.2.1. MARCO NORMATIVO Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN MÉXICO VINCULADOS CON LA DISCAPACIDAD.....	49
2.2.2. SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO ACTUAL.....	60
3. MARCO ESTADÍSTICO SOCIOEDUCATIVO DE LA DISCAPACIDAD EN MÉXICO	65
3.1. ANALFABETISMO Y DISCAPACIDAD EN MÉXICO.....	66
3.2. NIVEL DE ESCOLARIDAD	71
3.3. ASISTENCIA A LA ESCUELA.....	77
3.4. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ATENDIDA EN LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	83
3.6. EDUCACIÓN SUPERIOR Y DISCAPACIDAD.....	89
3.7. DISCRIMINACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.	94
4. ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	97
4.1. SITUACIÓN INTERNACIONAL.....	98
4.2. SITUACIÓN EN MÉXICO.....	112
4.2.1. INVENTARIO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR	114
5. ESTUDIO EMPÍRICO.....	139

5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA.....	139
5.2. OBJETIVOS.....	141
5.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTO.....	142
5.4. PROCEDIMIENTO	143
5.4.1.MUESTRA	143
5.4.2.INSTRUMENTO.....	150
5.4.3.CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DEL FUNCIONAMIENTO, LA DISCAPACIDAD Y LA SALUD.....	157
5.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	181
5.5.1.CONTRASTE ENTRE FACILITADORES Y BARRERAS DEL FACTOR AMBIENTAL	186
5.5.2.DIFERENCIAS INTRA FACILITADORES EN EL FACTOR AMBIENTAL.....	188
5.5.3.DIFERENCIAS INTRA BARRERAS EN EL FACTOR AMBIENTAL.....	192
5.5.4.RESULTADOS Y ANÁLISIS POR CADA DOMINIO Y SUS RESPECTIVOS BLOQUES DE CATEGORÍAS.....	194
5.5.4.1. DOMINIO DE PRODUCTOS Y TECNOLOGÍA	196
5.5.4.1.1. DIFERENCIAS DE FACILITADORES EN EL BLOQUE DE PRODUCTOS Y TECNOLOGÍA POR TIPO DE DISCAPACIDAD.....	202
5.5.4.1.2. DIFERENCIAS DE BARRERAS EN EL DOMINIO DE PRODUCTOS Y TECNOLOGÍA POR TIPO DE DISCAPACIDAD.	213
5.5.4.2. DOMINIO DE APOYO Y RELACIONES DE LOS DEMÁS HACIA LA PERSONA.....	220
5.5.4.2.1. FACILITADORES A TRAVÉS DEL APOYO Y RELACIONES.....	222
5.5.4.2.2. BARRERAS EN EL DOMINIO DE APOYO Y RELACIONES SOCIALES.....	233
5.5.4.3. DOMINIO DE ACTITUDES DE LOS DEMÁS HACIA EL ESTUDIANTE.....	238
5.5.4.3.1 FACILITADORES A TRAVÉS DE ACTITUDES DE LOS DEMÁS HACIA EL ESTUDIANTE.....	238
5.5.4.3.2. BARRERAS A TRAVÉS DE ACTITUDES DE LOS DEMÁS HACIA EL ESTUDIANTE.....	240
5.5.4.4. DOMINIO DE SERVICIOS, SISTEMAS Y POLÍTICAS.	246
5.5.4.4.1 FACILITADORES Y BARRERAS EN SERVICIOS, SISTEMAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS	248
5.5.4.4.2. FACILITADORES Y BARRERAS EN SERVICIOS, SISTEMAS Y POLÍTICAS RELACIONADAS CON LA ASOCIACIÓN.....	265
5.5.4.5. FACILITADORES Y BARRERAS EN EL CONTEXTO DE AULA.....	269
5.5.5.FACTORES PERSONALES	275

5.5.5.1.	MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS DEL NIVEL SUPERIOR.....	276
5.5.5.2.	EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	285
5.5.5.3.	INFLUENCIA IMPULSORA DE ALGÚN PERSONAJE SOCIAL O HISTÓRICO, PERSONA EN CONCRETO, LIBRO O PELÍCULA.....	294
5.5.6.	RESULTADOS SEGÚN REGIONES SOCIOEDUCATIVAS.....	299
5.5.7.	RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA DE UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD.....	300
5.5.7.1.	INICIO DE LA DISCAPACIDAD.....	300
5.5.7.2.	CONFORMACIÓN FAMILIAR: PADRES Y/O HERMANOS CON DISCAPACIDAD	303
5.5.7.3.	DIFERENCIAS POR GÉNERO.....	305
5.5.8.	RESULTADOS CUANTITATIVOS DE DESCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS.....	306
5.5.9.	SECUENCIA ESQUEMÁTICA DE TRAYECTORIA ACADÉMICA.....	320
5.6	CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS	331
ANEXOS	343
ANEXO 1.	GUIÓN DE CONDUCCIÓN DE LA ENTREVISTA	343
ANEXO 2.	EJEMPLO DE SECUENCIA DE CITAS MARCADAS EN UNA MISMA ENTREVISTA.....	348
ANEXO 3.	FRECUENCIA DE CITAS POR CADA CÓDIGO.....	350
ANEXO 4.	FAMILIAS DE CÓDIGOS	352
ANEXO 5	CANTIDAD DE CITAS POR PERSONA, TIPO DE DISCAPACIDAD Y GÉNERO	355
ACRÓNIMOS Y SIGLAS	358
BIBLIOGRAFÍA	359

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad, 2009-2012.....	49
Tabla 2. Comparativo por género de los porcentajes de los niños con discapacidad entre 8 y 14 años que no saben leer y escribir por cada entidad federativa. 2000.	70
Tabla 3. Distribución porcentual de la población con discapacidad de 15 años y más por nivel de escolaridad y promedio de escolaridad para cada sexo 2000	74
Tabla 4. Población con discapacidad de 6 a 29 años y su distribución porcentual por grupos de edad para cada condición de asistencia escolar y sexo.....	79
Tabla 5. Población con discapacidad de 6 a 29 años que asiste a la escuela por tipo de localidad y grupos de edad según género 200.....	81
Tabla 6. México Población atendida y unidades de servicios de educación especial 2000-2006.....	85
Tabla 7. Alumnos atendidos en los distintos servicios de educación especial por prevalencia de discapacidad en cada entidad federativa.	86
Tabla 8. Ciclo escolar 2009-2010. Estadística por entidad federativa de alumnos con discapacidad en escuelas de educación básica atendidos por unidades de servicio de apoyo a la educación regular. (USAER).	88
Tabla 9. Frecuencia y tipos de discapacidad que se presentan en las delegaciones del DF consideradas y en el Estado de México en donde hay planteles de la UNAM.....	117
Tabla 10 Cantidad de alumnos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) detectados en las generaciones 2006 a 2008 con parálisis permanente en las piernas.....	118
Tabla 11. Estudiantes con discapacidad que solicitan beca <i>Pronabes</i> en el ciclo escolar 2007-2008.....	118
Tabla 12. Principales servicios de Instituciones Públicas de Educación Superior en México que tienen algún Departamento, Programa, Servicio, Acción o actividad dirigida a la atención de la discapacidad.	137
Tabla 13 Principales servicios de Instituciones Públicas de Educación Superior en México que tienen algún Departamento, Programa, Servicio, Acción o actividad dirigida a la atención de la discapacidad.....	138
Tabla 14. Regiones según tasa de estudiantes que han alcanzado el nivel pos básico. .	145
Tabla 15. Estructura muestral de los sujetos de las entrevistas cualitativas.	146

Tabla 16 Edad actual de los universitarios con discapacidad entrevistados.....	147
Tabla 17 Distribución de momento de inicio de la situación de salud relacionada con la discapacidad. Porcentaje y tipo de discapacidad.....	149
Tabla 18 Área de conocimiento de los estudios a nivel educativo superior realizados por los estudiantes con discapacidad.	149
Tabla 19. Visión de conjunto de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Salud y la Discapacidad.....	160
Tabla 20. Códigos empleados para marcar las Categorías de <i>los Factores Ambientales</i> y sus respectivos bloques según se establece en la CIF, así como indicadores específicos según se describe dentro de la actividad educativa.	173
Tabla 21. Categorías, descripción y Códigos aplicados a los <i>Factores Personales</i> evaluados.	178
Tabla 22 Media, desviación típica y frecuencia total de citas expresadas como Facilitadores o Barreras respectivamente, en cada uno de los Bloques de los Factores Ambientales clasificados por la CIF, incluidos en las entrevistas del total de los universitarios con discapacidad estudiados.	186
Tabla 23 Secuencia y características de presentación de resultados de las Dimensiones del Factor Ambiental en función del impacto diferenciado, tanto de Facilitadores y Barreras, como de tipo de discapacidad.	195
Tabla 24 Lista de títulos de libros o películas que han influido para impulso al esfuerzo.	295
Tabla 25 Personas, personajes, obras literarias o cinematográficas que han impulsado a los universitarios y los motivos de ello.	295
Tabla 26 Fuente de impacto personal según tipo de discapacidad.....	298
Tabla 27 Fuente de Impacto personal según género de los universitarios.....	299
Tabla 28 Media de edad en que se adquirió la discapacidad, siendo marcado con 0 años a quienes la tienen desde el nacimiento.	300
Tabla 29 Media de edad en que se adquirió la discapacidad, considerando solamente a los universitarios que la adquirieron después de los seis meses de edad.	301
Tabla 30 Causas de la condición de salud de los universitarios participantes.....	302
Tabla 31 Conformación Familiar: Padre o Madre con discapacidad según el tipo de discapacidad del universitario estudiado.....	303
Tabla 32 Conformación familiar: Hermanos con Discapacidad, según el tipo de discapacidad del universitario estudiado.....	303

Tabla 33	Cantidad de palabras y duración de las entrevistas de los tres tipos de discapacidades considerados.	306
Tabla 34	Tiempo ocupado y número de palabras emitidas en las entrevistas de los hombres con Discapacidad Física, diferenciados por presencia/ausencia de trastornos de habla.....	307
Tabla 35	Tiempo ocupado y número de palabras emitidas en las entrevistas de los mujeres con Discapacidad Física.	308
Tabla 36	Resultados comparativos de los hombres y mujeres entrevistados con discapacidad física.....	308
Tabla 37	Personas entrevistadas con discapacidad física y trastornos del habla.....	309
Tabla 38	Palabras emitidas y duración de la entrevista a los sujetos con Discapacidad Auditiva.....	309
Tabla 39	Análisis cuantitativo de la cantidad de palabra y el tiempo de las entrevistas de los hombres con Discapacidad Auditiva y según medio de comunicación.....	310
Tabla 40	Análisis cuantitativo de cantidad de palabras y el tiempo de las entrevistas de las mujeres con Discapacidad Auditiva y según medio de comunicación.....	310
Tabla 41	Cantidad de palabras emitidas por sexo durante las entrevistas de las personas con Discapacidad Auditiva.....	311
Tabla 42	Tiempo ocupado en las entrevistas de las personas con Discapacidad Auditiva.....	311
Tabla 43	Tiempo ocupado en las entrevistas de los hombres con discapacidad auditiva oralizados o con intérprete.....	312
Tabla 44	Tiempo ocupado en las entrevistas de las mujeres con discapacidad auditiva oralizadas o con intérprete.....	312
Tabla 45	Cantidad de palabras y duración de las entrevistas de las personas con discapacidad visual.....	313
Tabla 46	Resultados cuantitativos de tiempo y palabras de los perfiles de hombres con Discapacidad Visual.....	313
Tabla 47	Resultados cuantitativos de tiempo y palabras de los perfiles de mujeres con Discapacidad Visual.....	314
Tabla 48	Cantidad de palabras emitidas en las entrevistas de universitarios con Discapacidad Visual.....	314
Tabla 49	Tiempo ocupado en las entrevistas a universitarios con Discapacidad Visual.....	314

Tabla 50	Contraste de medias de palabras emitidas y tiempo de entrevista por género y por tipo de discapacidad	316
Tabla 51	Contraste de cantidad de palabras emitidas y de tiempo de entrevista por género y por tipo de discapacidad	316
Tabla 52	Contraste de medias de duración de las entrevistas según tipo de discapacidad	316
Tabla 53	Resultados totales de palabras producidas en el conjunto de entrevistas y media total.....	317
Tabla 54	Tiempo ocupado para la transcripción de las entrevistas de los universitarios con discapacidad física	318
Tabla 55	Tiempo ocupado para la transcripción de las entrevistas de los universitarios con discapacidad auditiva relacionado con la duración total y cantidad de palabras emitidas.....	318
Tabla 56	Tiempo ocupado para la transcripción de las entrevistas de los universitarios con discapacidad visual relacionado con la duración total y cantidad de palabras emitidas.....	319

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Porcentaje de la población con discapacidad y analfabeta por entidad federativa y sexo 2000.	67
Figura 2 Porcentaje de población con discapacidad analfabeta.	69
Figura 3 Porcentaje de población con discapacidad de 8 a 14 años que no sabe leer ni escribir.	69
Figura 4 Porcentaje de población con discapacidad de 8 a 14 años que no saben leer y escribir.	71
Figura 5 Porcentaje de población con discapacidad de 15 años y más sin instrucción.	72
Figura 6 Porcentaje de población con discapacidad de 15 años y más con instrucción básica.....	73
Figura 7 Porcentaje de población de 15 años y más con discapacidad y población en general según el nivel escolar alcanzado.	75
Figura 8 Porcentaje de las poblaciones de 15 años y más con discapacidad y población en general según el nivel escolar alcanzado.....	75
Figura 9 Promedio de grados escolares cursados.....	76
Figura 10 Promedio de la población en general de 15 años y más por sexo y grados escolares alcanzados 1990 – 2005.....	76
Figura 11 Promedio de grados escolares aprobados por las personas con discapacidad en cada entidad federativa.....	77
Figura 12 Porcentaje de población de 6 a 14 años que asiste a la escuela 2000.	78
Figura 13 Porcentaje de población con discapacidad de 6 a 14 años que asiste a la escuela.....	80
Figura 14 Distribución porcentual de la población con discapacidad por grupos de edad y tipo de discapacidad, México 2000.	82
Figura 15 México: Población atendida en servicios de educación especial, 2000-2006.	83
Figura 16 Porcentajes de escolaridad de la población entre 14 y 40 años con y sin discapacidad en México.....	89
Figura 17 Porcentajes de profesionistas en el Distrito Federal por sexo y condición de discapacidad, 2000.	90
Figura 18 Porcentajes de profesionistas en el Distrito Federal por sexo y tipo de discapacidad, 2000.	91

Figura 19 Estructura porcentual de los profesionistas con discapacidad, según grupos quinquenales de edad y sexo.....	92
Figura 20 Porcentajes de profesionistas con y sin discapacidad residentes en el Distrito Federal de profesionistas según disciplina, 2000.....	93
Figura 21 Porcentaje de estudiantes que no le gustaría tener como compañero en la escuela a alguien con discapacidad.	95
Figura 22 Estudiantes de educación superior en la Universidad Autónoma de México (UNAM).....	116
Figura 23 Situación actual del conocimiento respecto a las interacciones entre los componentes de la CIF.....	161
Figura 24 Visión de conjunto de la Red que refleja los dominios y sus respectivos bloques de categorías mostrándose la cantidad de citas en el total de entrevistas referentes a <i>Facilitadores</i> en todos los aspectos del Factor Ambiental en los términos de la CIF.....	190
Figura 25 Visión de conjunto de la Red que refleja los dominios y sus respectivos bloques de categorías mostrándose la cantidad de citas en el total de entrevistas referentes a <i>Barreras</i> en todos los aspectos del Factor Ambiental en los términos de la CIF.....	193
Figura 26 Cantidad de citas referentes como Facilitadores en cada categoría de Productos y Tecnología.....	198
Figura 27 Cantidad de citas referentes como Barreras en cada categoría de Productos y Tecnología.....	201
Figura 28 Cantidad de citas referidas como facilitadores a través del apoyo de personas con diferente vínculo con el universitario entrevistado.	222
Figura 29 Cantidad de citas referidas como Barreras a través del Apoyo y Relaciones de personas con diferente vínculo con el universitario entrevistado.....	234
Figura 30 Cantidad de citas que refieren Actitudes como Facilitador procedentes de personas con distintos tipos de relación con el entrevistado.	239
Figura 31 Cantidad de citas que refieren Actitudes como Barreras procedentes de personas con distintos tipos de relación con el entrevistado.	241
Figura 32 Facilitadores en el Dominio de Servicios, Sistemas y Políticas.....	247
Figura 33 Barreras en el Dominio de Servicios, Sistemas y Políticas.....	247
Figura 34 Principales Facilitadores en el contexto de aula.....	272
Figura 35 Barreras principales en el contexto del aula.....	274

Figura 36 Motivos expresados por los alumnos con discapacidad para elegir la licenciatura o ingeniería que estudian o han estudiado.....279

Figura 37 Expresión global del conjunto de sentimientos, expresión de actitudes personales del entrevistado hacia los demás, a instituciones y/o conceptos y valores. 287

Figura 38 Actitudes, sentimientos y expresiones con carga positiva hacia otras personas instituciones, conceptos y valores.....288

Figura 39 Actitudes, sentimientos y expresiones con carga negativa hacia otras personas, instituciones, conceptos y valores.291

Figura 40 Percepción del individuo sobre expresiones de sentimientos y emociones de su familia hacia él (ella) o en relación a la discapacidad.....293

Figura 41 Distribución de referentes de impacto o impulso para esforzarse en su vida294

INTRODUCCIÓN

La presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas de Instituciones de Educación Superior ha ocurrido con menor o mayor afluencia en distintas épocas y países, entendido dicho nivel educativo como indicador de logro personal, de mayores posibilidades de inserción laboral y satisfactores económicos, reconocimiento social, realización como persona al realizar actividades acorde a sus intereses ocupacional cognitivos, y todo ello como una expresión de normalización dentro del campo educativo y profesional.

Universidades e institutos han abierto sus puertas a estudiantes con discapacidad, en algunos casos ofreciendo servicios y modalidades de apoyo específicos, en otros casos no ha habido ninguna diferencia en la atención hacia otros estudiantes, ni siquiera en las disposiciones o adaptaciones no significativas como ubicación de un aula o eliminación de barreras arquitectónicas básicas, en algunos casos más, ha habido no admisión en las instituciones de su preferencia, optando por búsqueda de las que lo aceptasen.

A pesar de ello, o con ello, una cantidad de alumnos con discapacidad han alcanzado el grado de licenciatura, en proporción mucho menor a lo que ocurre con los jóvenes que no presentan discapacidad. De ahí surge el interés por conocer metódicamente en qué se han apoyado, cuáles han sido sus pivotes e impulsores.

Se analiza, entonces, cual ha sido la trayectoria escolar y vital de un conjunto de universitarios con discapacidad, contando con la herramienta sistematizadora de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), desarrollada por la Organización Mundial de la Salud, en que se consideran los Factores Contextuales, tanto ambientales como personales, como interactuantes con una condición de salud.

Aterrizando la relación persona-entorno no como incapacidad o limitación del individuo para acceder al entorno sino el paradigma de la limitación o incapacidad del entorno para posibilitar el acceso.

Así se abordan los grandes dominios ambientales expuestos en la CIF, agrupados en Productos y Tecnología, Apoyo y Relaciones, Actitudes y Servicios, sistemas y políticas que a manera de Facilitador o de Barrera, bajo la percepción de universitarios con discapacidad, han estado presentes e interactuado con las condiciones de salud de tales usuarios o receptores, con distintas discapacidades.

Así mismo, se ha incursionado en los Factores Personales que los propios sujetos han expresado que han sido la condición en que se han desarrollado, así como aspectos y elementos que les han influido en su vida personal tanto facilitadores o favorecedores, como barreras u obstáculos, y que finalmente conforman el entramado que subyace a la vida social. Con ello, se vislumbran elementos pertenecientes a estilos y estrategias de enfrentamiento a situaciones estresantes (coping), así como el análisis de la resiliencia o de rasgos de personalidad resiliente presente en este tipo de universitarios.

A su vez, las metodologías cualitativas en su expansión contemporánea, han abierto nuevas estrategias de abordaje e instrumentos especialmente los informatizados, para la recolección y manejo de los datos, que posibilita asir la realidad desde una complementariedad metodológica tal, sensible a fenómenos que usualmente eran abordados desde la anécdota o la literatura.

Así, aunque el presente trabajo se guía por la lógica del encuentro y estudio de perfiles tipo, más que de la representatividad, sin embargo dada la elección de la muestra a partir de los criterios que se exponen en el apartado de metodología, también permite contar con perfiles representativos.

En el capítulo uno se revisa el sentido de la educación, la importancia para insertarse en la sociedad y el avance del conocimiento como mecanismo impulsor del desarrollo, se realiza un análisis histórico conceptual de lo que ha sido la trayectoria de integración de los estudiantes con discapacidad en las distintas épocas históricas.

El capítulo dos se destina a una revisión del marco normativo de la atención a la discapacidad en general y particularmente en lo relacionado con la educación, tanto a nivel internacional como en el caso de México. Se reseñan los programas y abordajes vigentes con objeto de brindar una visión de la situación contextual en que se produce la educación superior de las personas con discapacidad.

En el capítulo tres se abordan las estadísticas de las principales características socio demográficas de las personas con discapacidad de México, especialmente las relacionadas con la educación. Se presentarán los contrastes correspondientes con la población en general para reflejar el fenómeno en su dimensión integral y contextualizada. Además, en busca de describir y proponer explicaciones a la situación del sector poblacional en el nivel educativo superior, se realizará una revisión desde los niveles precedentes. Se efectúan algunas aproximaciones y agrupaciones de datos estadísticos directamente de las bases de datos tanto del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), como de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La situación de los estudiantes universitarios con discapacidad a nivel internacional y en el caso mexicano, es examinada en el capítulo cuatro. Se reseñan servicios de distintos países y analizan los resultados. Se valoran las estrategias que han sido útiles, las buenas prácticas. La información de estas prácticas, en su caso, a través de servicios, programas, acciones, han sido recabados directamente en campo a través de entrevistas a responsables de ellos y complementados con las páginas electrónicas de las instituciones, folletos y documentos proporcionados por dichos centros educativos.

En el quinto capítulo se plantea el estudio empírico objeto del presente trabajo. Resaltando el papel complementario de las metodologías cuantitativas y cualitativas para aproximarse al objeto de estudio.

Los resultados y la reflexión y discusión sobre los mismos, se plantean en el mismo capítulo y con base en los datos obtenidos y el análisis realizado de ellos se llega a las conclusiones y prospectivas.

Si quieres un año de prosperidad, planta arroz.
Si quieres 10 años de prosperidad, planta árboles.
Si quieres prosperidad para siempre, educa un pueblo.
Proverbio Chino.

1. EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD

La historia de la educación es la historia de los métodos, vinculados éstos a la concepción de aprendizaje; y con ello, es la historia de las dificultades en su producción, en el logro de sus objetivos, también es la historia de las características particulares, como es el caso de las distintas formas y ritmos de adquisiciones de aprendizaje.

La civilización está basada en la transmisión del conocimiento de persona a persona y de una generación a otra. Sin la preservación del conocimiento, cada persona y cada generación tendrían que comenzar desde cero. Para lograr el progreso el hombre avanza al heredar de sus predecesores conocimientos que sirven de pivote para pasos consecutivos. Este es uno de los elementos que dan importancia a educar y, a la par, el saber qué y cómo educar, para que este bien sea un logro para la humanidad, como bien público a disposición de todos (UNESCO, 2005a).

1.1. ASPECTOS HISTÓRICO-CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN

Se entiende por educación una práctica social mediante la cual se transmite a las generaciones jóvenes los valores y los conocimientos pertinentes a una sociedad concreta para que se integren plenamente a esa sociedad. Esta noción contiene dos ideas a subrayar: la primera se asocia a la educación escolar familiar o no formal con la acción de transmitir. Esto es, la adquisición de elementos culturales básicos a recibir por parte de los maestros y las actitudes consideradas necesarias para desempeñarse en esa sociedad. La segunda idea se asocia a la educación con el progreso, sea cual sea la forma en que éste sea concebido (Bazdresch, 2002) Particularmente en la actualidad, ante la complejidad de los desafíos mundiales, la educación sobre todo en su nivel superior, “tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacético con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente” (UNESCO, 2009, pág. 2)

En las distintas épocas históricas se tendió a organizar la educación mediante escuelas. La institución escolar precisamente se estableció para organizar y formalizar de manera permanente contacto entre los niños y jóvenes con los adultos encargados de hacerles llegar los elementos culturales necesarios para desenvolverse en la sociedad (Bazdresch, 2002).

La sociedad para transmitir la cultura, los conocimientos adquiridos, ha requerido espacios y mecanismos que derivan en la institucionalización de ese proceso de transmisión formativa, cuya forma, contenido, normatividad, niveles, periodos asignados, espacios físicos, modalidades y/o, didáctica, han ido transformándose a lo largo de la historia según los contextos en que se ha producido. Sus objetivos mismos, su papel social y quienes participan en ella, también se ha ido matizando en ese proceso. La obra clásica de Historia de la Pedagogía de Nicolás Abbagnano presenta con minuciosidad ese transcurrir.

A pesar de coincidir de manera general en que la educación es la acción formal o informal abocada a la transmisión de la cultura, valores y conocimientos de la sociedad en que se produce y que por tanto juega un papel reproductor del orden social, estando por tanto, la escuela atravesada por relaciones de poder que se expresan en la selección de contenidos y modalidades de enseñanza, como plantea la corriente de enfoques reproductivistas de la educación, la perspectiva que se integra en este trabajo está orientada por el hecho de que en las escuelas operan también el poder de grupos y actores, incluso los propios educandos, imbuidos de su propia intencionalidad, que puede ser inclusiva y transformadora (Siede, 2002); la educación, a la vez, se destina a generar las destrezas apropiadas al medio en que se encuentran los sujetos de la educación, todo ello pretendiendo el desarrollo de la sociedad y la calidad de vida de los individuos.

Así mismo, han ido cambiando los perfiles de los actores en la institución destinada a la educación: la Escuela. Se ha pasado de sitios con alta exclusividad, destinados a élites políticas, económicas, guerreras, religiosas, hasta ir ampliándose la escolarización a grupos sociales cada vez más extensos; al grado de que en las últimas décadas de la humanidad, se ha convenido por los organismos internacionales que la educación es un derecho humano, plasmado en instrumentos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948; cuya obligatoriedad, al menos hasta el nivel básico, es un derecho de todos y obligación de los Estados garantizarlo (UNESCO, 2000a, 2007a); aún más, se ha establecido en los Objetivos de Desarrollo del Milenio a lograrse ese

nivel educativo como meta universal en el 2015 (ONU, 2000) a modo de componente impostergable para lograr un mundo más equilibrado.

Reiterando que en tal proceso según las necesidades percibidas, ha ido transformándose su temporalidad, quiénes son sus beneficiarios, la capacitación y designación de sus actores, el currículo impartido, la concepción de las destrezas requeridas y a desarrollar, así como los contenidos, las herramientas e instrumentos, la organización de los peldaños a seguir, la obligatoriedad de los mismos, el establecimiento de los apoyos institucionales, sociales y familiares demandados.

Algunos sectores poblacionales han sido objeto de educación especializada, de alguna manera segregada, ya sea por su condición económica, como por su pertenencia a grupos religiosos, sociales, étnicos, o bien por su estructura y/o funcionamiento corporal o cognitivo.

Las personas con discapacidad, o con *diversidad funcional* (Miranda, 2007), han pasado por grandes etapas que van desde la exterminación socializada, la reclusión, segregación, integración en forma paralela, y en este momento, se trabaja internacionalmente para lograr la plena inclusión en todos los ámbitos.

La permeabilidad entre las instituciones, niveles, modalidades, también ha ido transformándose en desarrollos desiguales y combinados. En la actualidad la humanidad tiende a convenir en la búsqueda de generalizar los logros alcanzados como tal, igualar las oportunidades en beneficio de los individuos, las sociedades, las naciones y el mundo entero en su conjunto. Se ha concluido que el derecho a la no discriminación está estrechamente relacionado con la participación y ésta es de vital importancia para el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de sociedades más inclusivas (UNESCO, 2007b).

A su vez, la combinación de desarrollo tecnológico y gran volumen de información nos ha llevado a nuevas concepciones: la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento. La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos, en cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas políticas mucho más vasta una sociedad del conocimiento es una sociedad que se nutre de sus diversidades y capacidades (UNESCO, 2005a).

La sociedad del conocimiento, claramente tiene como eje fundamental a la educación; se trata no sólo de acceder a la información sino de que ésta sea útil, para los individuos

y las sociedades, y se logre la capacitación para poder elegir la adecuada para los fines correspondientes. Simultáneamente, ante esta globalización, la UNESCO plantea que han de incluirse aquellas condiciones locales indispensables para que la educación sea de calidad y con las características culturales que mantengan un sano equilibrio entre la modernidad de la tradición, entre lo global y lo local, para una sociedad mundial de una comunidad local ambas de progreso para el bienestar y la convivencia (Almada, 2000; UNESCO, 2005a).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE- (Santiago, Tremblay, & Arnal, 2008) realizó una investigación durante tres años en distintos países sobre el impacto de la educación superior en la sociedad del conocimiento, concluyendo que éste nivel educativo produce beneficios tanto privados como públicos. Entre ellos, además de los económicos, identifican beneficios privados como mayor salud individual, mayor desarrollo cognitivo, mayor capacidad de invertir mejor el dinero, mayor capacidad de disfrutar el ocio, mejores condiciones de trabajo; entre los beneficios sociales o externos, señalan: efectos en la salud, incremento de la longevidad, mejoras en la salud pública, mayor estabilidad política, reducción de la pobreza y de la inequidad.

En el siglo XXI, es difícil plantearse una transformación de la sociedad, un desarrollo sostenible con justicia y seguridad, que resuelva los problemas de discriminación, pobreza y empleo, en convivencia democrática y pacífica, sin una transformación del proceso educativo (UNESCO, 1995). Así, una sociedad de conocimiento ha de garantizar el aprovechamiento compartido del saber, ya que éste es un bien público que ha de estar a disposición de todos (UNESCO, 2005; UNESCO, 2009).

La exclusión queda claro que va más allá de la pobreza, como carencia de bienes materiales, ya que tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad y de acceso a sistemas de protección y de bienestar (UNESCO, 2007a).

Esta tendencia mundial y globalizada, que pretende en materia de educación alcanzar a grupos sociales cada vez más diversos y numerosos, ha de extender su horizonte de inclusión a sectores poblacionales históricamente excluidos, tal es el caso de las personas con discapacidad. Por ello trabajos como el presente, tienen como fin último, coadyuvar en gestar respuestas y condiciones para operativizar el logro de ese objetivo.

1.2. RESEÑA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN Y LA DISCAPACIDAD

A riesgo de presentar un listado de hechos desvertebrados o lo contrario, la apariencia de un continuo cualitativamente ascendente, lo cual ni lo uno ni lo otro es como se produce la realidad social, en este capítulo se plasma una agrupación de acontecimientos relacionados con la percepción y abordaje de la discapacidad que fueron sucediéndose a lo largo de la historia en una evolución no constante ni lineal, incluso superponiéndose posturas enfrentadas y que, de alguna manera como antecedentes, marcan los caminos realizados por distintas culturas en diversos momentos, sin que esto signifique una explicación causal ni se aborde la descripción de los contextos que a su vez, dan sustento a lo que cada uno de los hechos que se reseñan significan en toda su extensión para el momento en que se producían.

1.2.1. ANTECEDENTES DE ATENCIÓN EDUCATIVA A PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL MUNDO.

Como se conoce, el rol de las personas con discapacidad en los distintos contextos sociales “no depende de la naturaleza objetiva, tipo, gravedad, alcance de la discapacidad ni de las condiciones y/o características personales del discapacitado, sino de las actitudes sociales imperantes hacia la discapacidad” (Aguado, 1995, pág. 24)

Uno de los grupos y que ha sido tradicionalmente excluido o segregado es el de las personas con discapacidad. La historia de sus exclusiones y de las luchas por lograr su inclusión, ha llevado siglos.

La completa obra en cinco tomos titulada “Ciegos en la historia” (Montoro, 1991, 1994, 1998, 2000) expone de forma prolífica y muy pormenorizada cómo en distintos momentos por tribus diversas y culturas distantes se ha concedido a la ceguera un carácter diabólico o de castigo de los dioses como el caso de la tribu de los motilonos de Colombia, o tribus del Chad; entre los bantúes que consideraban que los pecados de adulterio y violación se castigaban con ceguera. Entre los bosquimanos se mataba a los ciegos por medio del veneno de un coleóptero. El carácter punitivo de la ceguera

estuvo muy arraigado en todas las religiones y las creencias de los pueblos de numerosas culturas desde la prehistoria.

En algunos otros pueblos se les llegaba a considerar como brujos por la agudeza táctil, auditiva y olfativas que llegaban a desarrollar algunos ciegos, en Madagascar el ciego predecía el porvenir del clima, y conocía las enfermedades por la voz del paciente y palpando su cuerpo; entre los polinesios los privados de vista olfateaban el aliento para diagnosticar enfermedades; entre los pieles rojas, el viejo invidente interpretaba las voces de los vientos y del trueno, predecía los cambios de tiempo con ello continuando con Montoro en su Tomo I (Montoro, 1994) que este tipo de condiciones dio lugar a que determinados pueblos hayan creído, admirados de la habilidad de los ciegos, están poseídos por un espíritu benéfico al que hay que retener para bien de la comunidad.

En la india clásica apoyándose en el código Manú era permitido eliminar o abandonar a los ciegos considerándolos puros, en el caso de Egipto fueron tratados con más benevolencia debido a que una gran cantidad de personas estaban afectadas por otra, a manera de enfermedad endémica (Aguado, 1995; Ipland & Parra, 2009) estos autores refieren que el primer programa educativo documentado para ciegos se estableció en 970 a. C. en Egipto, este curso implicaba la total memorización del material durante un período de 12 años.

En el tomo I de *Los ciegos en la Historia* (Montoro, 1994) se relatan gran cantidad de anécdotas y referencias de logros de personas con discapacidad visual de distintas culturas de la edad antigua como las de Egipto, Mesopotamia, Israel, China, Japón, La India, Persia, Grecia, Roma, entre otros; también en este tomo se insertan ejemplos de la Edad Media en distintos países en los que se mencionan en distintos documentos a personas que fueron escritores, poetas, músicos, políticos, maestros, religiosos. A su vez, en el tomo II del mismo autor (Montoro, 2000) se describe un cúmulo de ejemplos de la edad moderna y contemporánea tanto en Europa como en América en los que personas con ceguera destacaron de alguna manera. Haciendo la observación de que “ al divulgarse la cultura por todos los países europeos y no ser trabajo de siervos el escribir y leer, ni ser los monjes los únicos encargados de transmitir los conocimientos, son muchos los nombres de ciegos célebres que, habiendo vivido durante la edad moderna, han llegado hasta nosotros, bien porque dejaron obras escritas, bien porque llamaron la atención de escritores coetáneos, que nos incluyeron en sus libros para probar su erudición o dar más realce a su contenido” (Montoro, 2000, pág. 14). No obstante, se plantea que “la mendicidad ha sido su principal profesión, no

cambiando su estado social ni la condición discriminatoria que vienen sufriendo desde tiempos prehistóricos” (Montoro, 1994) pero acontecimientos como la invención de la imprenta influye en que gran cantidad de personas sin vista, destaquen como intelectuales.

En estas historias de esfuerzo y tesón se destacan gran cantidad de individuos. En el compendio histórico de la ONCE que se ha tomado de referencia (Montoro, 1994) encontramos que los primeros procedimientos referidos para la adquisición de la lectoescritura se registran en 1517 por el calígrafo Girolano Cardano quien empleaba letras sueltas en cartón o madera que la persona con ceguera aprendía a distinguir y a juntar, él mismo utilizó grabados de letras en relieve. Más adelante el también italiano Rampazetto elaboró procedimientos con base en juegos de letras esculpidas sobre delgadas tablillas de madera empleaba frases completas grabadas copadas en bloques de madera, tiras de cuero o planchas de cartón. En el año 1575 Rampazetto escribió un libro titulado “Ejemplares de letras grabadas en madera para instruir a los ciegos” el cual es quizás el primer libro de pedagogía para ciegos en el que se pretende que estos conozcan por el acto el alfabeto visual y letras sueltas movibles para que puedan escribirlas.

Otro famoso maestro para personas con ceguera en el siglo XVI fue el francés Detraye, quien tuvo varios alumnos privados de la vista, hijos de señores nobles y poderosos de la corte de los Borbones a quienes enseñaba la lectura y escritura en relieve con procedimientos similares a los de Cardano y Rampazetto. Simultáneamente pero al parecer sin conocerse entre sí los españoles Francisco de Lucas, Alejo Venegas y Mexía, también impartieron enseñanzas con estrategias similares. En París el notario Pierre Moreau, inventó un sistema de letras de plomo movibles repujadas. Y por esa misma época el alemán Scholberger utilizó letras de metal fundido. También existía el método de utilizar una tablilla recubierta de cera sobre la cual se escribía con un estilete. Continuando con Montoro, éste plantea que tales procedimientos de escritura no alcanzaron continuidad, siendo totalmente individuales y usados particularmente en casos aislados. Algunos otros procedimientos dirigidos al registro de información fueron desarrollados por distintos emprendedores, como el caso del jesuita Lana-Tierci en 1670 y seis y dio un código cifrado, pasado el sistema de puntos encerrados dentro de una equis cuadrada. Procedimiento que no llegó a generalizarse al no contar con

escuelas. Se ha hecho la conjetura de que el francés Carlos Barbier de la Serré se basara en este procedimiento para generar 100 años después su sonografía.

En algunas otras técnicas como unas cuadrículas agujereadas con clavijas más o menos largas que servían para anotaciones, letras en materiales diversos, sistemas a base de nudos según la letra en fin, métodos e instrumentos diversos, que en términos de Montoro (2000, pág. 20) afirma “Todos los ciegos que alcanzaron celebridad por sus estudios y saber, emplearon los métodos particulares para leer y escribir párrafos breves, principalmente con el fin de tomar apuntes y notas. [...] sin el siglo XVI nos implantaron en toda Europa los procedimientos ideados por el italiano gran pase y el español Francisco de Lucas, fue porque aún no se había pensado detenidamente sobre la posibilidad de que los ciegos fueran susceptibles de ser educados y, por consiguiente, no se habían fundado escuelas donde se les impartiría una enseñanza sistemática y programada”. Luis Vives en su obra “De subventionem pauperum” afirma que el ciego podía y debía ser educado instruido manual e intelectualmente, pero la enseñanza fue impartida dependiendo principalmente de parientes, esto es, dependiendo casi exclusivamente de las propias familias en esa época.

Diderot al describir algunas de las características de las personas con ceguera, plantea que cumplen fielmente sus promesas y juramentos y son muy metódicos, exponiendo también que son capaces de ser educados, en ese sentido lideró el concepto de educación especial y ha sido considerado como el pionero en la educación de las personas con discapacidad visual. Tras las tesis enciclopedistas y las corrientes racionalistas, se impone la instrucción práctica, cuyo máximo exponente es Juan Jacobo Rousseau, quien en 1760 y dos publica su obra “Emilio”, en la cual se incorpora la enseñanza metódica de los sentidos a la pedagogía; en esta obra se pretende que Emilio se desenvuelva en la oscuridad con la misma soltura que muestran las personas carentes de vista. En esa misma década, en se creó en París la primera escuela de sordomudos en el mundo, aplicando los métodos pedagógicos de Pedro Ponce de León, que inició la enseñanza de sordomudos con nobles españoles en el monasterio burgalés de Oña. En esta escuela se seguía el método conocido como de signos metódicos o método francés, el cual trató de incorporar la gramática francesa a la comunicación manual, tomando como base las señas naturales.

En cuanto a la educación destinada a personas con sordera, desde Girolano Cardano se venía apoyando mediante un conjunto de símbolos y gestos, posteriormente encontramos al fraile Pedro Ponce de León, cual ha sido considerado el primer

educador para sordos habiendo enseñando con éxito a varios discípulos que provenían de familias de gran linaje. Pablo Bonet publica en 1620 el primer libro sobre educación para personas con sordera con el título de reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos (Gascón & Storch, 2004).

En el siglo XVIII surgen las filosofías oralista y gestual en la educación. Siendo los países de habla inglesa y alemana en donde se siguieron principalmente los postulados oralistas y en Francia e Italia, los gestualistas. En el caso de los Estados Unidos se siguieron ambas filosofías pedagógicas. En Alemania se funda la primera escuela para sordos en 1778, siguiendo el método llamado oral puro o método alemán, en contraste se ha dicho se encontraba llamado método francés criaba el lenguaje mímico y la dactilología (Segura, 2005).

Valentín Haüy, dedicó esfuerzos enseñar a leer a algunos ciegos y en 1774 cuenta con seis alumnos. A los cuales el mismo les proporciona una módica cantidad por asistir a sus clases y no ocupar el tiempo obteniendo recursos por mendicidad, es así como pone en juego sus influencias en el gobierno municipal para el Estado financie la enseñanza de los faltos de vista y por otras discapacidades. Así consigue en 1782 que el gobierno francés promulgue una ley en la que figure que se les concede a los ciegos así como a los sordomudos y retrasados mentales el derecho a la enseñanza estatal. También fundó una escuela para personas con ceguera que funcionaba en su propio domicilio de manera privada y ocupaba los caracteres usuales en alto relieve y con trazo continuo. En 1784 con la ayuda de la sociedad filantrópica empezó a recibir la protección del estado, tomando el nombre de “Institution National des Aveugles Travailleurs” (Montoro, 1994)

Desde el siglo XVIII se incorporan las aportaciones de la filosofía pedagógica de Rousseau cuyas ideas fueron aplicadas también a la educación de los niños con discapacidad intelectual, incluyendo a su vez en Pestalozzi y Fröebel. Ésta lo cite en Suiza el Instituto de Iverdun con una enseñanza basada en la observación, el dibujo y ejercicios de lenguaje. Fröebel y funda el primer jardín de infancia donde se introduce en los “dones de Fröebel”, los “centros de interés” que se aplicarían también en los programas de enseñanza sensorial y motora (Ortíz, 2005)

En España en 1836 se fijan las bases para la educación pública mediante una escuela para ciegos adscrita al Colegio de Sordomudos. En la Ley Moyano de 1857 se declara la obligación del estado de educar a los sordos mudos y ciegos en establecimientos

especiales. En 1863 se declara el colegio nacional de ciegos de Madrid y se fija la necesidad de implantar el sistema Braille de lectoescritura para ciegos. Se establece un periodo de formación elemental de seis años.

En el siglo XIX los “*deficientes mentales*” empiezan a recibir un tratamiento médico pedagógico que coincide con los esfuerzos del primer y de esquirol para mejorar las condiciones psiquiátricas de los deficientes intelectuales, se inician distinciones de niveles de retraso mental; los trabajos de Itard provenientes de sus estudios del “niño salvaje de Aveyron” tienen su participación en el cambio conceptual y en las estrategias pedagógicas de la época (Ortíz, 2005).

En 1880 se realiza el Congreso de Educadores de Sordos de Milán el cual se ha considerado como un hito en educación para este grupo ya que las resoluciones producidas en él, marcaron una clara tendencia por la oralización, por lo que estas resoluciones estuvieron rigiendo el devenir de la educación hasta mediados del siglo XX en donde se reabre la discusión sobre la pertinencia y alcances de la Lengua de Signos (Gascón & Storch, 2004).

A mediados del siglo XVIII, Valentín Haüy fundó en 1784 en París el Instituto nacional de Jeunes Aveugles, en el que se trabajaba con las letras en relieve.

Un oficial del ejército francés en 1822 visitó la institución Braille y mostró un sistema para escribir utilizando puntos que servía para comunicarse con el ejército, en 1829 aparece la primera edición de la obra del procedimiento para escribir las palabras, la música y el canto llano, por medio de puntos, para uso de las personas con discapacidad visual que llega a nuestros días: el Sistema Braille. En otros países en estas mismas épocas fueron creadas escuelas para personas con discapacidad visual: en Liverpool 1791, Berlín 1806, en Ámsterdam en 1808. Pocos años después en los Estados Unidos se fundó la primera escuela para ciegos en Boston en 1829, investigadores mencionan que desde 1832 a 1875 se fundaron en los Estados Unidos 30 escuelas a manera de internados (Ipland & Parra, 2009). Entre ellas cabe señalar de niños ciegos que dirigió Howe en su propia casa y que más tarde se constituiría en el Instituto Perkins.

En la capital norteamericana, Washington DC, en 1857 se abrió la Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb and Blind. Se inició con 8 alumnos con sordera. En 1864, el Congreso del país autorizó a la escuela a conferir títulos universitarios; esta institución estuvo dirigida por el hijo menor de Thomas Gallaudet quien a su vez había fundado y dirigido la primera escuela de sordos de los Estados Unidos. En 1954, el Congreso cambió el nombre de la institución por el de Gallaudet

College, para honrar la memoria del fundador de la educación de sordos en ese país. Y en 1986 se transformó en la Gallaudet University, que a la fecha ofrece educación desde la escolaridad básica hasta posgrados, teniendo alrededor de 40 licenciaturas dirigidas en casi su totalidad a alumnos con discapacidad auditiva, lo mismo que los maestros y empleados administrativos, el currículo en su conjunto está diseñado para esa comunidad.

En esta sucinta reseña no se inscriben un sinnúmero de experiencias vinculadas a personas que fueron aportando sus peldaños para afinar los métodos e instrumentos que llegan a nuestros días, entre los más representativos e inevitable, al menos listarlos encontramos a: Lorenzo Hervás, Pedro Llorens, Anna Sullivan y Hellen Keller, Gabriel Abreu o, Juan Ballesteros.

En España, en 1908, se reconoce la posibilidad de conmutar asignaturas para los que quisieran cursar la carrera de magisterio. En 1915 el Patronato nacional de sordomudos, ciegos y anormales separó la enseñanza de los ciegos en la de los sordomudos.

La aparición de nuevas técnicas de tratamiento así como difusión de investigaciones tanto del campo médico como del educativo, a la vez de instauración de servicios educativos con resultados cada vez más favorables a un lado a las nuevas tecnologías de la época y a los distintos movimientos asociacionistas en pro de personas con discapacidad fueron poco a poco transformando las actitudes sociales contra la segregación de las personas con ceguera.

En Italia, la médico María Montessori percibe que la deficiencia mental no es un problema médico sino pedagógico. Plantea su principio de la espontaneidad dejando libertad para el juego auto educativo, publicando su manual práctico pedagógico en 1939.

En España el 13 diciembre 1938 se creó la organización nacional de ciegos cuya misión era la unificación, perfeccionamiento y encauzamiento de la enseñanza especial de invidentes, haciendo la eficaz. Esta organización se transformó en la organización nacional de ciegos españoles (ONCE) la cual unificó las escuelas especiales existentes en el país. El Consejo de Estado en 1944 se encomienda a la ONCE la enseñanza primaria oficial de los no videntes.

Con el Informe Warnock (1978) empieza a difundirse el concepto de *necesidades educativas especiales* (NEE), término este último, utilizado dentro de la educación especial por más de dos décadas. Este concepto vira la perspectiva centrada en el déficit, a la perspectiva centrada en la necesidad educativa del niño. Uno de los planteamientos conceptuales más importantes del mencionado Informe señala que ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable “[...] ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben educación especial, y los no deficientes que reciben simplemente educación”.

Se sucedieron cambios políticos ideológicos y legislativos que se ven plasmados en los principios de normalización, integración escolar, sectorización e individualización internacionalmente y en el caso de España se ven establecidos en la ley de 13/1982 sobre Integración Social de los Minusválidos y poco después en el real decreto 334/1985 sobre Ordenación de la Educación Especial. En la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 se retoman los principios educativos de la legislación anterior y se incorpora nuevas tendencias pedagógicas e impacto en el Currículo en los distintos niveles educativos (Gil de Gómez, Muñoz, & Campo del, 2003).

Cabe señalar que una proporción muy importante de la información documental a nivel mundial se refiere a la discapacidad en el nivel educativo básico asimismo, en este nivel es en donde los gobiernos han enfatizado los esfuerzos, las normativas y regulaciones, en su mayoría se dirigen a normar la obligatoriedad para impartir educación básica.

Para los niveles medio superior, bachillerato hay infinitamente menor cantidad de documentos y esfuerzos. A pesar de ello, los esfuerzos por lograr la escolarización hasta el nivel superior ha llevado a que en éste nivel educativo se produzcan respuestas importantes, cuyo impacto retorna a su vez a todos los niveles educativos previos.

En la década de los 90's en muchas partes del mundo se gestaron cambios fundamentales en la concepción y atención de la discapacidad, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) es uno de los pivotes claramente insertados como demarcador de esos cambios.

Y este paso no es lineal o por acumulación, no es una adición de elementos, técnicas, equipos, sino que trastoca la esencia de toda la estructura y la práctica educativa.

Aquí es claro que el concepto de educación especial ha tenido hasta el momento actual un cambio conceptual además de terminológico. Coincide la aparición y generalización

del término de educación especial orientado por la pedagogía terapéutica con el paso de la frontera de la segregación a la normalización. Se pasa de un concepto de educación especial restringido a uno con un sentido amplio, que incluye a alumnos en la escuela ordinaria que presentan dificultades de aprendizaje (Ortíz, 2005).

Una década de cambios desde puntos diversos, en 2001 después de años de esfuerzos, se publica la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, en adelante se referirá por sus siglas: CIF (OMS, 2001) en donde se marca explícita y tajantemente un parte aguas en la concepción de la discapacidad y de ahí se deriva a la responsabilidad de las autoridades de los distintos campos de la vida social a los gestores de las políticas públicas, así como al papel de la sociedad misma, el dar respuesta a lo que hasta entonces se percibía como una condición individual o un “problema personal”. A partir de la CIF queda claro que no sólo es importante la incapacidad del individuo para acceder, sino la del medio para permitir el acceso.

A nivel internacional, después de las experiencias de los distintos modelos de integración, con las dificultades, aciertos y cuestionamientos derivados, se ha continuado la revisión para generar una inclusión, en toda la extensión del término, y acorde al desarrollo social en general. El esfuerzo de organismos como la UNESCO, el trabajo de investigadores y académicos, profesores, asociaciones de y para personas con discapacidad, los mismos alumnos y padres de familia, ha llevado a avanzar en los conceptos y las acciones que los aterricen.

Se concluye que no se logra la igualdad de oportunidades con sólo posibilitar el acceso, ni dar a todos lo mismo o abordar a todos por igual, sino que se ha de dar a cada uno lo que necesita en función de sus características y necesidades individuales. Esto nos lleva, a su vez, a cuestionar la escuela homogeneizadora en la que todos los niños hacen lo mismo, con los mismos instrumentos o apoyos, de la misma manera y en el mismo momento (UNESCO, 2004).

Entonces, la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas regulares, sino además de esto, con la eliminación o minimización de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de ellos y de todo el alumnado. Sobre el tema de las barreras al aprendizaje y su eliminación, hay una gran cantidad de trabajos profundos y valiosos (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Blanco, 2002; Booth & Ainscow, 2002a; Booth & Ainscow, 2002b; Echeita, 2007; López Melero, 2004; Marín, 2007; Sarto & Venegas, 2009; Stainback & Stainback, 2001;

UNESCO, 2003; Verdugo & Rodríguez, 2008) que vale la pena revisar con detenimiento.

Así mismo, la discusión del concepto de integración o inclusión lleva a poner la vista en el proceso y no en las personas, por lo que si se dirige la atención hacia la calidad de vida permite situar esfuerzos contextualizados en las necesidades de las personas desde un enfoque integral de sus necesidades (Verdugo, 2003)

Recuperando lo planteado en la CIF (OMS, 2001) y mencionado antes, las discapacidades se desenvuelven en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias y esos aspectos son objeto del diseño de una educación inclusiva.

En esta década la educación inclusiva es la visión en construcción. En ocasiones se utiliza indistintamente al de integración o se substituye uno por otro. En la inclusión el centro de atención está en la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoja a todos los niños y tenga éxito en su aprendizaje (Blanco, 2002) así mismo se sostiene que la atención a la diversidad es una responsabilidad de la escuela común porque las diferencias son inherentes al ser humano.

1.2.2. RESEÑA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN Y LA DISCAPACIDAD EN MÉXICO

La educación dirigida a las personas con discapacidad en la época prehispánica cuenta con datos casi inexistentes, Jullian (2002) señala que en la literatura náhuatl se hacen algunas alusiones con respecto a la sordera y a la mudez, pero no se encuentra referencia de alguna persona sorda o muda.

En la época de la colonia se legisla sobre los derechos civiles de las personas sordas, equiparándolos legalmente con la mujer, el esclavo del moro, el alevoso, el loco y el menor, ya que se les atribuyen las mismas limitaciones (Segura, 2005).

En los años previos a la independencia existían establecimientos de beneficencia que dirigía el clero, destinados a marginados y menesterosos, como el caso de los hospitales de Santa Fe en la ciudad de México y el de Michoacán con un claro modelo asistencial y de caridad; posteriormente, con la independencia se inicia la secularización de la instrucción pública pasando aquellos establecimientos de beneficencia a manos del Estado.

En 1861 Benito Juárez como presidente de México, decreta que se establezca inmediatamente en la capital de la República una escuela para sordo-mudos. Esto representó el primer proyecto de una escuela pública para personas con esta discapacidad en el país. Sin embargo no dio inicio debido a la inestabilidad política del país, resultado de la intervención francesa dirigida por Napoleón III, estableciéndose por un corto periodo el imperio de Maximiliano de Habsburgo.

A pesar de ello, en 1866 arribó a México el francés Eduardo Adolfo Huett Merlo, quien siendo sordo fue educado en la Escuela fundada por el abad L'Epee y había ya viajado a Brasil para establecer lo que algunos consideran la primera escuela para sordos en América Latina (Segura, 2005). Así se inaugura en junio de 1866 la Escuela Municipal de Sordomudos como primera escuela de carácter público especializada en proporcionar educación a los niños y jóvenes sordos de México, iniciándose con tres niños. En el año siguiente se autorizó la inscripción de seis niños y seis niñas. En 1867, con la muerte de uno de Maximiliano y la caída del imperio, Juárez promulga la ley orgánica de instrucción pública y el decreto en que se determina fundar la Escuela Nacional de Sordomudos, iniciándose con 24 alumnos (Marchesi, 2003). Esta escuela nacional funge a su vez como internado para maestros y alumnos. Uno de los requisitos de ingreso profesor era conocer el idioma francés relacionado con la nacionalidad de su fundador y director, Eduardo Huet. El enfoque de enseñanza y en esta escuela era el manual, el cual se mantuvo hasta 1886, en cierta forma alejada de la controversia desarrollada en Europa y los estados unidos entre los diferentes enfoques. Un cambio importante se realizó después de los informes presentados por un profesor mexicano que fue enviado a visitar escuelas similares en Francia, Alemania, Italia y España, en donde ya moralista. La experiencia de José María Márquez sentó las bases para una transformación radical en la escuela nacional de sordomudos con la implementación del entonces nuevo método oralista.

Llega a establecerse en 1908 en la Ley de Educación Primaria del Distrito y Territorios Federales, en relación a la educación especial un artículo que dice:

Art. 16. El Ejecutivo establecerá escuelas o enseñanzas especiales para los niños cuyo deficiente desarrollo físico, intelectual o moral requiera medios de cultura diversos de los que se prescriban en las escuelas primarias. La educación que en esas condiciones reciban, durará solamente el tiempo indispensable para que se logre normaliza el desarrollo de los alumnos, que deberán ser incorporados, tan

pronto sea posible, en los cursos que les correspondan de las escuelas comunes [...]. (Diario Oficial, México, agosto de 1908, p.714).

Prevalece en estas experiencias una atención clínica, con orientación rehabilitadora más que propiamente pedagógica, y permaneció así varias décadas.

Se avanza en las técnicas y los apoyos didácticos, que facilitan la transmisión de información y el desarrollo de habilidades y destrezas. Surgen las variadas modalidades de escuelas especiales para las distintas discapacidades.

En el caso de la atención educativa a la comunidad con sordera esta situación se extiende de igual manera que en Europa hasta 1960, que inicia la discusión a raíz de los estudios de lingüista norteamericano William Estokoe. Siendo el parte aguas el Congreso de sordos de Milán en 1971, en que se revaloriza el lenguaje manual y empieza a extenderse una combinación de bilingüismo en el país (Segura, 2005)

En México en 1993 se reorganizaron los servicios de educación especial, en ese mismo año se promulgó la Ley General de Educación, a la cual se han realizado reformas importantes pero aún vigente. Los servicios de educación especial se ven impactados por la adopción de la ideología de la integración educativa y de las necesidades educativas especiales (NEE) término este último, aplicado en el Informe Warnock (1978) y que en los 80's y 90's prevaleció en el ámbito de la educación especial. Uno de los principales aportes es el cambio de perspectiva centrada en el déficit, a la perspectiva centrada en la necesidad educativa del niño. Uno de los planteamientos conceptuales más importantes del mencionado Informe señala que "Ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable [...] ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben educación especial, y los no deficientes que reciben simplemente educación".

Con la concepción de NEE empieza en la educación a superarse el modelo clínico terapéutico, para dar paso a un modelo pedagógico (Méndez & Faviel, 2008) Aunado a que bajo las NEE no solo se incluye a los escolares con discapacidad, sino también a alumnos con bajo rendimiento escolar, así como a niños con aptitudes sobresalientes.

En pocos años se ha incursionado en la integración en las aulas regulares, lo cual es también un avance en este tránsito de la exclusión a la inclusión. Un sinnúmero de esfuerzos pueden citarse en este sentido. Se ha apostado por el compartir el aula y, en

ese proceso, se han detectado también situaciones de exclusión, como es estar en el salón de clases sin participar, o haciéndolo de manera paralela, o parcialmente. Los cambios han sido muy rápidos medidos en tiempos de historia, aunque en tiempos de vida de personas no lo sean, y quienes lo experimentan demandan, con justicia, respuestas terminantes.

Ahora, en aquella situación descrita, de tener al escolar con discapacidad en el aula y requerir su participación plena, lograr su proceder óptimo, es que se ha requerido dar el siguiente paso: de la integración a la inclusión.

2. MARCO NORMATIVO DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD

2.1. NORMATIVA INTERNACIONAL

A nivel internacional la atención a la discapacidad ha tenido un fuerte impulso en las últimas décadas y substancialmente se ha venido reflejando en distintos instrumentos internacionales aplicables en materia de discapacidad, así como apoyándose en las recomendaciones, resoluciones y demás legislación destinados a la población universal, que implica por tanto a la población con discapacidad, y que han sido adoptadas por los organismos internacionales, multilaterales y regionales de los que México es parte y, por tanto, ha adquirido el compromiso de cumplir su aplicación.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

La Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó el 13 de diciembre de 2006 la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (ONU, 2006) la cual está destinada a reconocer, promover, proteger y asegurar que todas las personas sean iguales ante la ley y a prohibir cualquier tipo de discriminación en razón de la discapacidad, en esta Convención se establecen las medidas generales para garantizar que las personas con discapacidad disfruten de sus derechos en igualdad de condiciones que el resto de la población.

Estrechamente vinculados con el objeto del presente trabajo, se encuentran los principios que rigen dicha Convención, subrayando muy particularmente el de participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, el de igualdad de oportunidades y el de accesibilidad. Sin menoscabar el hecho de que todos los principios de dicha Convención han de estar presentes en todas y cada una de las medidas y manifestaciones de la actividad social que se realicen.

En el ámbito educativo los países que la han ratificado, entre ellos México, han de asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles; lo que implica que han de lograr que las personas con discapacidad no queden excluidas de la enseñanza básica

obligatoria y que puedan acceder a esa educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones en la comunidad en que vivan.

También han de asegurar que se realicen ajustes a las necesidades individuales y se preste el apoyo personalizado que corresponda, para facilitar su formación educativa en el marco del sistema general de educación, en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, adoptando medidas para facilitar el aprendizaje y uso del sistema Braille, así como otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación y habilidades de orientación y de movilidad, facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas.

De igual manera, se han de adoptar medidas para contar con un profesorado capacitado para dar respuesta efectiva a los requerimientos de este sector poblacional. Todo esto en concordancia con el objetivo de la plena inclusión.

Declaración del Milenio

Los países miembros de la ONU, firmaron la Declaración del Milenio en el año 2000 (ONU, 2000) en la Cumbre del Milenio y fue ratificada en la Cumbre Mundial de 2005, en dicha Declaración se exponen ocho objetivos de desarrollo del milenio (ODM) a alcanzar para el año 2015; entre ellos, el Objetivo 2 que indica lograr la enseñanza primaria universal, que implica velar por que todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria, para cómo se expresa en la Declaración, “cimentar un mundo más pacífico, más próspero y más justo” entendiéndolo a la educación como un importante catalizador humano.

En los documentos de seguimiento al cumplimiento de los ODM se expresa el vínculo hallado en todos los países entre marginación y discapacidad y en especial se percibe en la educación. En el documento del 2010 se muestra que aún en los países que están cerca de lograr el objetivo de la educación primaria universal, los niños con discapacidades representan la mayoría de los que están excluidos.

En ese tenor, México está comprometido a avanzar para brindar ese nivel educativo a todos los niños, por lo que ha de hacer los esfuerzos que se requieran para responder de manera oportuna a esa responsabilidad,

Lineamientos precedentes:

En materia de Discapacidad han antecedido a los instrumentos vigentes arriba listados una gran cantidad de aportes que fueron los peldaños normativos previos al escalón en

que hoy nos encontramos. Entre ellos, cabe citar de manera sucinta cronológicamente a los más representativos y que fueron colocando en la mesa de discusión la situación de un sector de población que había permanecido invisible como ciudadanía.

Documentos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de la Organización de los Estados Americanos (OEA) respectivamente, aplicables a la atención y abordaje de la discapacidad en general:

- Declaración de los derechos del retrasado mental (1971)
- Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975)
- Programa de Acción Mundial para los Impedidos (1982)
- Directrices de Tallin para el Desarrollo de los recursos humanos en la esfera de los impedidos (1990)
- Principios de las Naciones Unidas para la protección de los enfermos mentales y para el mejoramiento de la salud mental (1991)
- Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993)
- Resolución de Los derechos humanos de las personas con discapacidad (1998)
- Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (1999)
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (2006)

2.1.1. NORMATIVA INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN.

En distintos eventos internacionales, los países han acordado metas y orientaciones para la acción mundial o regional en el ámbito de la educación; entre los grupos considerados ha estado presente el de los niños y jóvenes con discapacidad y las barreras al aprendizaje a las que se enfrentan.

La UNESCO coordina el movimiento mundial Educación para Todos (EPT), el cual tiene como objetivo el satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. Ha establecido metas al 2015 marcando entre las prioridades

principales el hecho de que las políticas de educación deben centrarse en la integración, la alfabetización, la calidad, el desarrollo de capacidades y la financiación. Y entre las medidas que han de realizar los gobiernos nacionales en pro de la integración, se subraya “promover políticas integradoras para abrir las escuelas a los niños discapacitados (sic) y los niños pertenecientes a pueblos indígenas y otros grupos desfavorecidos.” (UNESCO, 2007a, pág. 7).

Además de los documentos antes insertados elaborados por la UNESCO y la ONU aplicables a la discapacidad en general, han existido una gran cantidad de Foros Internacionales dirigidos específicamente hacia la educación, de los que se han desprendido documentos base. Entre los más relevantes listamos los siguientes:

- Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990)
- Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y Calidad (1994)
- Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes (2000)
- Educación para Todos en las Américas. Marco de Acción Regional (2000)
- Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI (2001)
- Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva (2004)
- Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para todos en 2015 ¿alcanzaremos la meta? (2007)

2.2. NORMATIVA EN MÉXICO VINCULADA CON LA DISCAPACIDAD

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como rectora de las relaciones entre los poderes del Estado y de éstos con sus ciudadanos, establece desde su primer artículo que queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que

atente contra la dignidad humana que tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

Ley General de las Personas con Discapacidad

Esta Ley promulgada en junio de 2005 tiene como objeto establecer las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad guiados por los principios de: a) equidad; b) justicia social; c) igualdad, incluida la igualdad de oportunidades; d) el respeto a la diferencia; e) el respeto a la dignidad y a la autonomía individual; f) la inclusión a través de la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; g) el reconocimiento y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; h) la accesibilidad, e i) la no discriminación.

En su capítulo III destinado a la Educación, en el artículo 10 se expresa que la educación impartida y regulada por el Estado deberá contribuir al desarrollo integral de las personas con discapacidad, para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes. Entre las acciones a establecer se marcan la de proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales que apoyen su rendimiento académico; así como garantizar el acceso de la población con sordera a la educación pública obligatoria y elaborar programas para personas con ceguera y debilidad visual que los integre al Sistema Educativo Nacional, creando de manera progresiva condiciones físicas y acceso a los avances científicos y tecnológicos, así como materiales y libros actualizados a las publicaciones regulares necesarias para su aprendizaje.

En concordancia, se han de incluir los equipos de cómputo con tecnología adaptada a ser utilizados por personas con discapacidad que les posibilite hacer uso de los servicios de las bibliotecas públicas y espacios afines; también se ha de determinar un porcentaje de ejemplares en sistema Braille y audiolibros. En esta Ley se reconoce a la Lengua de Señas Mexicana como una lengua nacional.

Las distintas entidades federativas del país han ido promulgando sus propias leyes estatales en materia de discapacidad que, aunque con distinta denominación, tienen similar espíritu y su objeto es establecer y regular las medidas tendientes a lograr la completa realización personal y total integración social de las personas con discapacidad.

Ley Federal para combatir y eliminar la discriminación

En junio de 2003 fue aprobada la Ley enfocada en el combate y eliminación de la discriminación, en ella se establece que el Estado ha de eliminar aquellos obstáculos que limiten a las personas por motivos de religión, sexo, raza, discapacidad, entre otros, para el pleno desarrollo y participación en las distintas manifestaciones de la vida social.

Entendiendo por discriminación a toda distinción, exclusión o restricción que tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas.

En el ámbito de la educación, se considera una conducta discriminatoria impedir el acceso a la educación pública o privada, y siguiendo al Artículo 13 se estipulan como medidas positivas y compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad el promover un entorno que permita el libre acceso y desplazamiento; procurar su incorporación, permanencia y participación en las actividades educativas regulares en todos los niveles y promover el otorgamiento, en los niveles de educación obligatoria, de las ayudas técnicas necesarias para cada discapacidad, todas estas medidas las han de hacer cumplir y llevar a cabo, los órganos públicos y las autoridades federales.

Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) tiene como finalidad establecer los objetivos nacionales, las estrategias y las prioridades que regirán la acción del gobierno durante la administración 2007-2012. El PND es la base para los programas sectoriales, especiales, institucionales y regionales.

Este Plan está estructurado en cinco ejes rectores de la política pública, cada uno de ellos establece el camino para actuar sobre un amplio capítulo de vida de la nación, articulando un conjunto de objetivos y estrategias en torno a cada uno de ellos. Entre estos ejes, el que resaltamos dada la naturaleza del presente trabajo es el eje 3. Igualdad de oportunidades, reconociendo que no es el único que se vincula con el desarrollo de las líneas de acción de la Estrategia de Educación Inclusiva que se presenta y, a sabiendas que los retos son multidimensionales y se precisa complementariedad entre las políticas públicas. Este eje 3. se dirige a pretender igualdad de oportunidades para los pueblos y comunidades indígenas, entre hombres y mujeres, para los distintos grupos vulnerables, entre ellos, a las personas con discapacidad.

Es incuestionable el hecho de que la igualdad de oportunidades educativas, profesionales y de salud es necesaria para que todos los mexicanos podamos vivir mejor y participar plenamente en las actividades productivas. En otras palabras, supone que todos podamos tener acceso al agua, a una alimentación suficiente, a la salud, a la educación, a la vivienda digna, a la recreación y a todos aquellos servicios que constituyan el bienestar de las personas y de las comunidades. Dentro del Eje 3 el apartado 3.3 sobre Transformación Educativa, se señala que una pieza importante constituye el logro del Objetivo 9 dirigido a brindar una educación de calidad para todos, que formará el talento necesario para elevar el desarrollo de la persona y a su vez promoverá el crecimiento económico; se subraya también el Objetivo 10 “Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas”. Para el logro de este objetivo se trazan varias estrategias, entre ellas la 10.1 que es Modernizar y ampliar la infraestructura educativa lo que permitiría el acceso de niños y jóvenes con discapacidad que se ven excluidos hasta la fecha, en algunos casos por la lejanía de los centros educativos. La estrategia 11.4 referente a la incorporación de nuevas tecnologías y promoviendo un esquema interactivo en el modelo de telesecundaria vigente, también beneficiaría a la población estudiantil con discapacidad ya que por condiciones de salud, ubicación geográfica, entre otras, optan por esta modalidad educativa.

Especialmente, el Objetivo 17 del Eje 3 dirigido a abatir la marginación y el rezago que enfrentan los grupos sociales más vulnerables mediante Estrategias como el fortalecimiento de proyectos de coinversión social y, en particular, la Estrategia 17.6 que plantea el otorgar apoyo integral a las personas con discapacidad para su integración a las actividades productivas y culturales, así como implementar acciones diferenciadas según tipos de discapacidad que les permita tener un mayor acceso a las oportunidades de recreación y de inserción laboral así como a los servicios de salud y educación.

Programa “Vivir Mejor”

El objetivo de este programa del Gobierno Federal es erradicar la pobreza extrema en el mediano plazo a través de tres acciones principales: a) el desarrollo de las capacidades de los mexicanos, en especial de las niñas y los niños, garantizándoles acceso a la educación, la salud y a una vivienda digna; b) el empleo; y c) el acceso al

empleo formal a todas las mexicanas y los mexicanos, fortaleciendo la coordinación entre la política social y la política económica.

Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad (PRONADDIS 2009 – 2012)

La instancia gubernamental encargada de la atención a las personas con discapacidad es el Consejo Nacional para las personas con discapacidad CONADIS, el cual está adscrito a la Secretaría de Salud.

El PRONADDIS (CONADIS-Secretaría de Salud., 2009) tiene como finalidad conjuntar las políticas de Estado y conducir la operación de estrategias en las instituciones del sector público en los tres órdenes del gobierno, para favorecer el desarrollo integral y la inclusión plena de las personas con discapacidad y sus familias en la vida social y productiva del país, con absoluto respeto a sus derechos humanos y libertades fundamentales.

Con la publicación del PRONADDIS 2009-2012 se sientan las bases para transitar de una política asistencialista para personas con discapacidad a una política de derechos humanos que facilite la participación efectiva de este grupo de la sociedad en la vida social y económica del país, en el marco de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

El PRONADDIS atiende las disposiciones del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND), lo operativiza y profundiza en las acciones relacionadas con la discapacidad.

El Objetivo general del PRONADDIS es “Contribuir al desarrollo e inclusión plena de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida, en un marco de igualdad de derechos y oportunidades, sin discriminación y con perspectiva de género”. Entre sus objetivos específicos se encuentra el Objetivo 4, el cual está orientado a la acción para lograr una educación equitativa y de calidad para los estudiantes con discapacidad.

En la tabla siguiente se listan las estrategias definidas en el PRONADDIS para el alcance del objetivo que plantea “Elevar la calidad de la educación y ampliar las oportunidades de acceso, permanencia, egreso y logro educativo para la población con discapacidad en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Nacional.” (CONADIS-Secretaría de Salud., 2009, pág. 103).

Tabla 1. Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad, 2009-2012.

Estrategias del Objetivo 4. Elevar la calidad de la educación y ampliar las oportunidades de acceso, permanencia, egreso y logro educativo para la población con discapacidad en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.

Estrategias	Instituciones responsables
4.1 Promover una cultura de inclusión en todo el Sistema Educativo Nacional que favorezca la integración de los alumnos con discapacidad a los servicios regulares de educación básica, y apoyar la continuidad de sus estudios hacia niveles educativos posteriores.	CONACULTA CONADIS CONALITEG CONOCER INEA INIFED OSC SEP
4.2 Difundir masivamente el derecho a la educación que tienen las personas con discapacidad, así como las opciones de atención que existen para este grupo de la población.	
4.3 Fortalecer el diseño de estrategias diferenciadas de atención para niños, jóvenes y adultos con discapacidad, así como los modelos de atención que se ofrecen en los servicios de educación regular y especial dirigidos a esta población.	
4.4 Mejorar la accesibilidad en todas las escuelas e instituciones educativas, así como en las instalaciones y emplazamientos artísticos y culturales, para atender las necesidades especiales de las personas con discapacidad.	
4.5 Extender la oferta de servicios de educación media superior, así como de alfabetización y educación básica, para jóvenes y adultos con discapacidad.	
4.6 Reforzar la formación permanente de los docentes, directivos, asesores técnicos y personal administrativo que atienden a población con discapacidad.	
4.7 Ampliar y diversificar la producción de libros de texto gratuitos y otros materiales de lectura y consulta para personas ciegas, débiles visuales y sordas, en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.	
4.8 Propiciar la certificación de competencias laborales de las personas con discapacidad, a fin de elevar sus posibilidades de obtener un empleo digno y mejor remunerado.	
4.9 Desarrollar sistemas de información y seguimiento de los servicios otorgados a personas y alumnos con discapacidad.	

2.2.1. MARCO NORMATIVO Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN MÉXICO VINCULADOS CON LA DISCAPACIDAD.

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como Carta Magna de la Nación establece de manera general en el Art. 3º Constitucional los derechos, las

orientaciones y las características que ha de cumplir la educación en México, subrayando el derecho de todos los individuos a recibir educación, siendo obligatorios los niveles preescolar, primaria y secundaria, a la vez que el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas incluyendo los ciclos inicial y superior.

Marco normativo nacional vigente de educación

Ley General de Educación

La Ley General de Educación define a la educación como medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; entre cuyos fines se tiene también el contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas y para la transformación de la sociedad. En su artículo 2º establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país han de tener las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional. El Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria las cuales se constituyen en niveles educativos obligatorios, como se establece respectivamente en los artículos 3º y 4º de esta Ley.

Al educador se le define como promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo y para ello (Art. 21) deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento.

Se enmarca la Equidad en la Educación, estableciendo en el Artículo 32 que las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Preferentemente, dirigidas a aquellos grupos en condición de desventaja económica y/o social.

La Ley General de Educación en su artículo 41, reformado en junio de 2000 establece que la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

En cuanto a menores con discapacidad propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales

específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

En esta Ley se considera la orientación a los padres o tutores, como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular, que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

En cada municipio y en cada entidad federativa operará respectivamente un consejo municipal y uno estatal de participación social en la educación, integrado por las autoridades municipales o estatales, padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros distinguidos y directivos de escuelas, representantes de la organización sindical de los maestros, así como representantes de organizaciones sociales y demás interesados en el mejoramiento de la educación, como órganos de consulta, orientación y apoyo. Un órgano análogo se ha de establecer en el Distrito Federal.

Programa sectorial 2007 – 2012.

Entre los Programas para instrumentar al Plan Nacional de Desarrollo se encuentra el Programa Sectorial de Educación, el cual ha sido elaborado tomando como punto de partida la Visión México 2030 y al propio PND. En él se expresan los objetivos, las estrategias y las líneas de acción que definirán la actuación de las dependencias y de los organismos federales que pertenecen a este sector.

A pesar de haberse obtenido logros importantes en las últimas décadas, como es la ampliación de la cobertura de los servicios educativos, aún hay graves rezagos, especialmente en grupos poblacionales que han permanecido marginados, entre ellos, las personas con discapacidad. Este Programa Sectorial de Educación plantea, en su Objetivo 2, Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

Para dar cumplimiento al mencionado Objetivo, una de las estrategias a seguir es la 2.4, que plantea articular la oferta de servicios dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad, en busca de asegurar incrementar los niveles de cobertura y de logro educativo en estos grupos, entre ellos los escolares con discapacidad.

Una línea de acción, dentro de la Estrategia mencionada, está vinculada estrechamente con el objeto del presente trabajo hacia una Educación Inclusiva. Se plantea el fortalecer el proceso de integración educativa a través de la dotación de espacios adecuados a los requerimientos específicos de este grupo poblacional, así como brindar los materiales pertinentes y proporcionar la actualización y capacitación docente correspondiente, para cubrir esta necesidad.

Programas y Proyectos vinculados

Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa

Este Programa Nacional ha tenido por objeto el garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial. A partir de 1993 se inició una reorganización de los servicios de educación especial (Escandón, 2005) de los que se desprendieron en su momento importantes medidas:

- Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), destinados a niños con y sin discapacidad que presenten necesidades educativas especiales.
- Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. Estas unidades se formaron principalmente con el personal que atendía los servicios complementarios de educación especial;
- Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres de familia y maestros.

Reformas educativas

Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar-PRONAE

Este Programa se puso en marcha con el objetivo de mejorar la calidad y asegurar la equidad en la atención educativa que se brinda a las niñas y niños de tres a cinco años de edad. Sus finalidades están orientadas a la transformación de las prácticas educativas y de las formas de organización y funcionamiento de los planteles de ese nivel educativo.

Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

A partir de las reformas que se realizaron en educación preescolar (2004) y educación secundaria (2006) se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida. En 2008, se señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión y de reforma de la educación primaria para articularla con el último año de preescolar y el primero de secundaria.

Por su parte, la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita en mayo del 2008 por el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, estableció la necesidad de “impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica”, con el propósito de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial .

A fin de lograr la articulación curricular, en el Plan y los programas de estudio de educación primaria 2009, se definieron los campos formativos y las asignaturas que conforman el mapa curricular de la educación básica. Los rasgos centrales del plan y los programas de estudio de 2009, que los distinguen de sus antecedentes de 1993, radican en la continuidad a los planteamientos del plan y los programas de estudios de educación secundaria 2006 y se reconocen como el hilo conductor de la reflexión y la práctica educativa en la escuela respecto a tres elementos sustantivos: la diversidad y la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la transversalidad de contenidos, esto es, la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura.

Programa de Reforma Integral de la Educación Secundaria

Este programa tiene el objetivo de desarrollar una propuesta de renovación curricular, pedagógica y organizativa de la educación secundaria, incluyendo la revisión y el fortalecimiento del modelo de atención de la telesecundaria. Esta Reforma encaminó la estructura curricular al desarrollo de competencias, entre sus principales transformaciones respecto al Plan anterior, así como la transversalidad curricular.

Calidad de la enseñanza

Programa Escuelas de Calidad

Las escuelas que voluntariamente se incorporen al programa, tienen la misión de transformar la organización y su funcionamiento, institucionalizando en cada centro escolar la cultura y el ejercicio de la planeación y la evaluación a través de la reflexión colectiva.

Programa de Innovación y Calidad SEP

El objetivo del programa es establecer las estrategias y mecanismos para asegurar la implementación y desarrollo del Modelo de Innovación y Calidad en la Gestión del Sector Educativo, a través de la promoción de una cultura de mejora continua a través del diseño y aplicación de Sistema/Procesos,

Programa Oportunidades

Para lograr el desarrollo humano de la pobreza extrema, se crea el programa federal Oportunidades, el cual, otorga apoyos en nutrición, educación, salud, e ingreso.

Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica-PAREIB

El PAREIB se ejecuta a partir de la organización del CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo), siendo un programa compensatorio planteado para la redistribución del gasto público en materia de equidad educativa. Se desarrolla en escuelas de nivel inicial, preescolar y primario de zonas marginadas y socialmente vulnerables bajo las siguientes acciones: reconocimiento a maestros en servicio; donación de paquetes de útiles escolares y de auxiliares didácticos, mantenimiento de una Red de Asesoría Técnico-Pedagógica; capacitación a Asociaciones de Padres de Familia en el manejo de los recursos para el apoyo de la gestión escolar y construcción, rehabilitación y equipamiento de escuelas y anexos.

Programa Secundaria a Distancia para Adultos-SEA.

Se crea este programa para aquellas personas adultas o jóvenes que por actividades laborales o familiares les es imposible asistir diariamente al sistema regular escolarizado, y no cursaron o bien, dejaron incompleta su educación secundaria.

Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares-ENLACE

El proyecto se crea para todas las escuelas de educación primaria y secundaria del país, su propósito es aportar información indicativa a todos los actores y programas educativos respecto del logro académico por alumno.

Sistema Nacional de Información Educativa-SNIE

El SNIE es un portal en el que se puede consultar información relevante y actualizada que describe las características, ubicación, estadísticas y principales indicadores de los servicios que conforman el Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos.

Profesionalización docente

Programa de Educación Continua para la Formación y Actualización Docente

Este programa se crea para impulsar la preparación de profesores en instituciones de prestigio de nuestro país y el extranjero para que lleven a cabo programas de postgrado en áreas estratégicas de la ciencia y la tecnología, se crea este programa.

Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio-PRONAP

Este programa diseña esquemas de capacitación y actualización para docentes de educación básica, así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades. Comprende diversas acciones para elevar la calidad de la enseñanza mediante un proceso de mejoramiento continuo del trabajo de los maestros y maestras, así como la renovación de sus conocimientos y de sus competencias didácticas, a través de una oferta continua y permanente de programas de actualización

Programa de Mejoramiento del Profesorado-PROMEPE

Uno de los objetivos del programa es establecer, desarrollar, coordinar y evaluar acciones, criterios y estrategias relativas a la formación y actualización de docentes de este tipo educativo.

Programa Nacional de Carrera Magisterial

Este programa nacional tiene como objetivo coadyuvar a elevar la calidad de la educación mediante el reconocimiento y apoyo a los docentes, así como el mejoramiento de sus condiciones de vida. Es un sistema de promoción horizontal para los profesores de educación básica. Comprende tres vertientes de participación y cinco niveles de estímulo, estructura que permite a los docentes acceder a niveles superiores sin cambiar de función por medio de un sistema de evaluación global.

Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales de México

El programa está fundado en la consideración de que la calidad de la educación depende en gran medida del desempeño cotidiano de los profesores de educación básica, los cuales requieren de una formación inicial sólida y congruente con las necesidades de trabajo, por ello, su objetivo es consolidar a las escuelas normales y mejorar de manera sustancial su funcionamiento, para que a su vez, se garantice la formación de los maestros que el país requiere.

Enseñar a Enseñar

Con el propósito de apoyar la formación continua de los maestros en servicio y promover la comunicación directa entre ellos y las áreas centrales, Enseñar a enseñar es un sitio electrónico creado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, realizado conjuntamente por la Coordinación General de Actualización y Capacitación de Maestros en Servicio de la SEP y la Coordinación de Informática Educativa del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

Formación técnico profesional

Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias-PROFORHCOM

El propósito de este programa, tomando en cuenta las rutas de aprendizaje formal, no formal e informal, es incrementar las calificaciones de las personas, a través de un sistema articulado de competencias.

Educación y nuevas tecnologías

Programa ENCICLOMEDIA

A fin de acrecentar y mejorar las experiencias de enseñanza y aprendizaje en el aula escolar, ENCICLOMEDIA es un sistema que integra y articula medios, recursos y herramientas relacionados con la educación primaria. Este programa está fundamentado en los libros gratuitos de texto y, a partir de su edición digital, los enlaza a la biblioteca de aula, visitas virtuales, audios, interactivos, películas, fotografías, mapas y otros recursos.

SEPiensa

Con el objetivo de reforzar la formación cívica y académica de los individuos vinculados con la educación básica, la SEP crea el portal educativo SEPiensa, el cual ofrece al público una extensa serie de contenidos educativos útiles. Cuenta con un Catálogo en línea de la Biblioteca al cual se accede en sepiensa.org.mx

Educación para el Siglo XXI-E21

El propósito del proyecto es impulsar el uso de las tecnologías de la comunicación y la información como herramientas para la enseñanza de las asignaturas que conforman el currículo de la escuela secundaria y educación media superior, a través de materiales educativos específicamente diseñados para aprovechar los recursos que ofrecen dichas tecnologías.

Red Escolar

Con el apoyo de tecnologías de información y comunicación, el objetivo de la Red es otorgar las mismas oportunidades educativas a todos los mexicanos, llevando a cada escuela y a cada centro de maestros, propuestas educativas, recursos didácticos y materiales relevantes que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Red Satelital de Televisión Educativa-EDUSAT

Este programa educativo tiene el propósito de renovar la presentación y el manejo de los contenidos educativos provocando, en consecuencia, cambios en la conducción del proceso y en los patrones de interacción en el aula. Se ocupa especialmente en la Telesecundaria

La Red Satelital de Televisión Educativa es un sistema de señal digital comprimida que se transmite vía satélite siendo el más importante de su naturaleza en Latinoamérica; este sistema depende de la Secretaría de Educación Pública y su función

principal es poner a disposición de los mexicanos una amplia oferta de televisión y radio con fines educativos. La Red Satelital de Televisión Educativa (Edusat), tiene su base en las instalaciones del ILCE y en las de la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE).

Portal Cableducación

El propósito de este canal educativo y cultural es ofrecer a los usuarios el Portal Cableducación ofrece una selección de programas mensuales con contenidos educativos y culturales de televisión por cable y abierta en diferentes secciones especializadas (Programación TV, Cable en Clase, Cable Cultura, Salud, Jóvenes, Padres y Maestros). En algunos casos son temas relacionados con los contenidos curriculares de acuerdo a los programas del Sistema Nacional de Educación, especialmente Cable en Clase, y que pueden servir como soporte audiovisual de determinados temas.

Televisión Educativa en Línea

Es una disposición a través de Internet de la Red Edusat, conformado por ocho canales educativos que abordan, entre otras líneas, formación docente, contenidos curriculares, programas culturales. Sólo se necesita contar con el Reproductor RealPlayer. Los programas de la Red, atienden diferentes inquietudes dentro de la educación y la cultura y puede consultarse en la siguiente dirección electrónica: <http://edusat.ilce.edu.mx>

Programa Nacional de Lectura

Este programa nacional tiene como finalidad estimular la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas y, en particular, fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros.

Se impulsa la formación de las Bibliotecas Escolares y las de Aula en las que se ofrecen opciones de lectura individual y colectiva no solo complementarias, sino distintas de las que se encuentran en los libros de texto.

Infraestructura física de las Escuelas

Programa mejores escuelas

Este programa Federal, enmarcado en la Alianza por la Calidad de la Educación, tiene como objetivo mejorar las condiciones de seguridad, habitabilidad y funcionalidad de los espacios educativos. Contempla la rehabilitación o reacondicionamiento de las instalaciones. Se trabaja para lograr la participación de los padres de familia y de las comunidades en las acciones destinadas a la conservación y mantenimiento de los espacios escolares.

Apoyo para disminuir inequidades

Programa Nacional de Becas para la Educación Superior-PRONABES

El objetivo del PRONABES es lograr que estudiantes en situación económica adversa y deseos de superación puedan continuar su proyecto educativo en el nivel superior en instituciones públicas en programas de licenciatura o de técnico superior universitario.

Proyecto de Alfabetización de Grupos Indígenas

El objetivo del proyecto es brindar a la población indígena joven y adulta los mecanismos necesarios para que puedan adquirir competencias para el manejo escrito de la lengua indígena y del español.

Programa “Cero Rezago Educativo”

Es un programa que consta de un conjunto de estrategias nuevas que llevan a incrementar la incorporación, permanencia y egreso de jóvenes y adultos en situación de rezago.

Programa de Acciones compensatorias para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica.

Por medio de este programa se entregan auxiliares didácticos e infraestructura educativa a escuelas secundarias en la modalidad de telesecundaria, con preferencia hacia las que se encuentran en zonas rurales e indígenas. Dicho programa se lleva a cabo por el CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo).

Además de varios de los programas arriba expuestos, existen otros programas dependientes de la Subsecretaría de Educación Básica y con alguna vinculación son: Programa Escuela Siempre Abierta, Programa Escuela Segura, Programa Escuelas de Tiempo Completo, Programa Asesor Técnico Pedagógico, Programa becas de apoyo a

la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas, Telesecundaria , Proyecto para reducir la población en extra edad en Educación Básica , Proyecto mejoramiento del logro educativo en escuelas multigrado, Calle y Saberes en Movimiento, Programa de fomento a la investigación educativa, Evaluación externa de programas sujetos a reglas de operación.

2.2.2. SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO ACTUAL

En México la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la responsable del control, la planificación y evaluación del sistema educativo nacional. De acuerdo con lo que señala la Ley General de Educación, en la organización del sistema educativo nacional, existen tres tipos de educación: la básica, la media superior y la superior. Asimismo, existen tipos distintos de su administración: federal, estatal, particular y autónoma.

Actualmente, la educación básica está integrada por tres niveles que son: preescolar, primaria y secundaria. La educación básica en su conjunto ha de ser impartida por el Estado en forma obligatoria y gratuita.

La educación preescolar a partir del ciclo 2008-2009 es obligatoria para los niños a partir de los tres años de edad. Se cursa en tres años. La educación primaria se imparte en 6 años o grados para niños y jóvenes de 6 hasta los menores de 15 años de edad. La educación secundaria se imparte en 3 años o grados, su conclusión se acredita mediante un certificado oficial expedido por la SEP, que también es requisito para poder ingresar a la educación media superior. Hasta este nivel escolar es considerado obligatorio y como se ha dicho, comprende actualmente la educación básica.

La educación media superior se integra por el nivel de bachillerato y la educación profesional técnica. El bachillerato o la preparatoria generalmente se imparten en 3 años o grados, aunque en algunas entidades federativas existen como excepción programas de estudios de 2 y 4 años, la obtención del certificado correspondiente es requisito para ingresar a la educación de tipo superior, sin excepción por edad. Por lo que se refiere a la educación profesional técnica se cursa en 3 años o grados, aunque por excepción existen programas que se imparten en 2 y hasta 5 años de estudios, su finalidad principal es la formación o adiestramiento para el trabajo técnico, por ello los programas de estudio son de tipo terminal, aunque también hay instituciones que ofrecen planes de estudio que permiten a los alumnos optar mediante

la acreditación de materias adicionales obtener el certificado que corresponde a los estudios de bachillerato.

La educación de tipo superior es la que se imparte después de la preparatoria o bachillerato, este nivel de educación está integrado por tres rangos: el técnico superior (conocido también como profesional asociado), la licenciatura y el postgrado. El nivel técnico superior es de carácter terminal y su objetivo es el de formar profesionistas técnicamente capacitados para el trabajo industrial con cierto grado de especialización en determinada área, en programas de estudio de 2 años de duración, pero que no alcanzan el nivel de licenciatura. Existen algunas instituciones que están impartiendo como base y se brinda la opción de continuar sus estudios para lograr una licenciatura.

La licenciatura se cursa en instituciones tecnológicas, universitarias y de formación de maestros denominadas normales, es de carácter terminal y su misión es la de formar profesionistas en las diversas áreas del conocimiento con programas de estudios con duración de 4 años o más. Los estudios de posgrado requieren de una licenciatura y se dividen en estudios de especialidad, maestría y doctorado.

Además de los tres tipos de educación antes descritos, el sistema educativo nacional comprende la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.

La Educación Inicial es la encargada de atender a niños desde los 45 días de nacidos hasta los 3 años de edad. La Educación Especial está dirigida a la atención de personas con discapacidades temporales o definitivas o de aptitudes sobresalientes. La Educación para Adultos está destinada a individuos de 15 años o más de edad, que no se hayan inscrito o concluido la educación básica (primaria y secundaria) y abarca la alfabetización, la primaria y la secundaria y la formación o capacitación para el trabajo. De manera oficial es impartida por el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA).

Modalidades de Enseñanza.- De acuerdo con el método de enseñanza el sistema educativo nacional se divide en dos modalidades: la educación escolarizada y la no escolarizada o a distancia. Existen a su vez opciones como la telesecundaria que es parcialmente presencial.

Telesecundaria.- La SEP en 1966 inicia el proyecto de Telesecundaria de manera experimental y en busca de disminuir el rezago educativo. Esta enseñanza secundaria por Televisión se transmite por circuito abierto desde 1988 y tiene validez oficial.

En 1995 se inicia la transmisión de *Edusat* el cual es un sistema de señal digital comprimida que se transmite vía satélite, depende de la Secretaría de Educación Pública y su función principal es poner a disposición de los usuarios una amplia oferta de televisión y radio con fines educativos. Este tipo de enseñanza funciona con el apoyo de asesores o tutores y con frecuencia es cursada por estudiantes con discapacidad o de lugares en donde no existen opciones escolarizadas por encontrarse en localidades remotas o de difícil traslado, así como para estudiantes que requieren horario flexible. En el ciclo escolar 2002-2003 se atendieron en total por los tres grados de educación secundaria a 1.043,689 alumnos, integrados en 60,215 grupos distribuidos a nivel nacional (Jiménez, Martínez Jiménez, & García Mancilla, 2010)

La Educación Especial en México.

La Secretaría de Educación Pública interviene en la educación de alumnos con discapacidad a partir de 1935, en 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial (DGEE). Con la creación del programa de Grupos Integrados en los años 80's se permitió la atención de alumnos con necesidades especiales en la misma escuela regular en los primeros grados de la escuela primaria, principalmente se abocaba al logro de la lectoescritura y el cálculo básico.

Los alumnos que presentan discapacidad intelectual, sensorial sea visual o auditiva, algunos trastornos neuromotores como la parálisis cerebral, continuaban en escuelas de Educación Especial, en los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) o en los Centros de Capacitación de Educación Especial. En algunos estados de la República, se constituían los Centros de Atención Múltiple (CAM), donde se brinda atención a alumnos con diversas discapacidades en un mismo plantel.

Esta situación de escuelas exclusivas para niños con discapacidad en mucho ha contribuido a su segregación. A su vez la especialización de sus maestros ha propiciado el que algunos maestros de educación regular no se sientan capaces para atender grupos heterogéneos y entre otros aspectos, a demandar que los profesores especializados son los que están obligados para atender a los niños que presentan necesidades educativas

especiales. Se presenta entonces, una separación entre las escuelas regulares y las de educación especial.

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaron en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los de carácter indispensable —Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial— funcionaban en espacios específicos, separados de la educación regular, y estaban dirigidos a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los Grupos Integrados B para niños con deficiencia mental leve, así como con discapacidad auditiva, que funcionaban en las escuelas primarias regulares. Los servicios complementarios —Centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados A— atendían a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general, que presentaban dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). (Castellano & Escandón, 2006)

En mayo de 1992, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica, donde se manifiesta la necesidad de elevar la calidad educativa, reformar asignaturas en educación básica, y descentralizar los servicios educativos que presta el estado. Es a partir de 1993 con la Ley General de Educación, que se debe promover la integración de los niños con discapacidad en todos los niveles educativos. La filosofía integradora queda plasmada y se lleva a efecto a partir del Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000, y se refuerza con la Reforma Educativa en México (2001-2006), que tiene entre sus principales propósitos, los de mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo.

Las principales instancias educativas dependientes de la Secretaría de Educación Pública y consideradas en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, relacionadas con la atención en el campo educativo a los niños y jóvenes con discapacidad son las siguientes (Dirección de Educación Especial, 2009):

Unidades de Servicio a la Educación Regular (USAER)

Siguiendo al proceso de integración educativa, la reorientación de los servicios de Educación Especial se realiza a través de las Unidades de Servicio a la Educación Regular, conocidas por sus siglas como USAER.

Su objetivo es atender las necesidades de alumnos, profesores, directores, padres de familia y comunidad educativa. Los alumnos integrados en las escuelas regulares públicas se encuentran favorecidos con los servicios de apoyo que proporcionan las USAER, además estas unidades brindan apoyo a los escolares que presentan dificultades de aprendizaje y emocionales. Las USAER dependen de la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública de cada Estado de la República.

Centros de Atención Múltiple (CAM)

En seguimiento a la integración educativa y reorientación de los servicios mencionados con anterioridad, las Escuelas de Educación Especial (EEE) se convierten en Centros de Atención Múltiple (CAM) los cuales están abocados a brindar intervención temprana, educación básica, (preescolar y primaria) y capacitación laboral para niños y jóvenes con discapacidad.

Centro de Recursos e Información de Educación Especial (CRIEE)

Los CRIEE tienen como objetivo facilitar y proveer orientación, información y asesoría a los maestros de los niveles de: educación inicial, preescolar, primaria, educación especial y secundaria en las diversas modalidades, además de brindar asesoría a padres de familia y la comunidad.

Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE)

Son centros no hospitalarios que brindan servicios de rehabilitación e integración social a personas con discapacidad, así como servicios de prevención a personas en riesgo de presentar algún tipo de discapacidad. El sistema DIF nacional cuenta con más de 30 centros distribuidos en 26 estados y el Distrito Federal.

Centros de Tecnología Adaptada (CTA)

El CTA es un área de tratamiento ubicada en los centros de rehabilitación equipada con computadoras y software especializados. Actualmente el DIF Nacional cuenta con 34 CTA en todo el país.

Los programas de los CTA están dirigidos a la población con discapacidad neuromotora, auditiva, intelectual, visual y con problemas de aprendizaje, así como para personas de la tercera edad, que requieren de ayuda especializada.

3. MARCO ESTADÍSTICO SOCIOEDUCATIVO DE LA DISCAPACIDAD EN MÉXICO

Para explicarse la situación de los estudiantes con discapacidad a nivel superior se hace necesario describir qué ocurre en los niveles educativos previos. Esto con intención de conocer cuáles son las características cognitivas, de conocimientos, de habilidades y estrategias de aprendizaje, con qué requerimientos técnicos y tecnológicos estudian. Así mismo es importante conocer sus expectativas y si cuentan o no con apoyos familiares, de asociaciones y/o gubernamentales. También se requiere determinar las razones por las que se presenta un porcentaje muy inferior de estudiantes con discapacidad que llegan al nivel educativo superior en contraste con la población estudiantil sin discapacidad.

En este primer apartado descriptivo, se hará una relación de distintos programas gubernamentales dirigidos a la atención e incorporación de los estudiantes con discapacidad en todos los niveles escolares y aterrizar en el nivel superior.

Las estadísticas nacionales nos permiten ver a nivel macro las múltiples caras de ese gran poliedro de la discapacidad.

En este apartado se mostrarán algunas de las principales características socio demográficas de las personas con discapacidad de México, especialmente las relacionadas con la educación. Se presentarán los contrastes correspondientes con la población en general para reflejar el fenómeno en su dimensión integral y contextualizada.

Además, en busca de describir y proponer explicaciones a la situación del sector poblacional en el nivel educativo superior, se realizará una revisión desde los niveles precedentes.

El nivel de escolaridad es uno de los indicadores que mejor reflejan el grado de desarrollo social de un país. De hecho, distintos organismos internacionales (UNICEF, UNESCO, ONU, OCDE) hacen hincapié en la importancia de incrementar el nivel de este indicador para mejorar la calidad de vida de la sociedad.

La alfabetización, por sí misma, es un derecho, un compromiso de los gobiernos y simultáneamente, es un instrumento para ejercer otros derechos. A nivel cognitivo es además, una herramienta de construcción de conocimiento y de desarrollo de las

funciones superiores, como es el pensamiento, la memoria y la percepción. Así la alfabetización es mucho más que la adquisición de un código de desciframiento.

El analfabetismo y la pobreza son un binomio que van apareados, así como lo es discapacidad y pobreza. La discapacidad está vinculada a la pobreza tanto como factor etiológico (causa) como a manera de respuesta (efecto) y retorna nuevamente como generadora de más pobreza, al no contar con igualdad de oportunidades en el campo laboral, en la educación, y la salud. (Banco Mundial, 2007) A nivel internacional, en las últimas décadas, se han realizado importantes esfuerzos para superar el analfabetismo. Entre estos esfuerzos destaca el objetivo para la obtención universal de la educación primaria en el año 2015 (UNESCO, 2000) Existen grandes diferencias en el índice de alfabetismo y escolaridad entre los distintos países, a pesar de que ha habido un avance mundial en su incremento.

México no se ha quedado detenido en aquella favorable evolución hacia la elevación del nivel escolar de la población aunque el rezago aún es considerable. En cuanto a los porcentajes de analfabetismo en la población general hallamos en los registros del INEGI (INEGI, 2007) que se ha pasado de un 25.8% en 1970, a un 12.4% en 1990, un 9.5% en el 2000 y en 2005 se registró un 8.4%. Este porcentaje coloca a México en el rango de los países con baja tasa de analfabetismo, esto es, entre los países que cuentan con un 90% de población alfabetizada (UNESCO, 2007)

Cabe aclarar que se considera analfabeta a la persona con 15 años y más que no ha adquirido la aptitud para la lectura y la escritura; en el caso de los niños de 8 a 14 años no se considera como analfabeto sino que no sabe leer y escribir un recado. Pues a pesar de que se consideraría que un niño o niña de 8 años de edad ha de saber leer y escribir, se prevén las situaciones de atraso escolar por motivos muy diversos, lo que aplica también en el caso de los niños con discapacidad, en que la edad de adquisición de esta aptitud puede variar.

3.1. ANALFABETISMO Y DISCAPACIDAD EN MÉXICO

El porcentaje mencionado de alfabetismo en México se refiere a la población mexicana en general. Pero ahora nos preguntamos: ¿Quiénes conforman ese 9% que no ha adquirido la lectoescritura? Y, en el sector que aquí nos interesa resaltar, ¿qué porcentaje de alfabetismo existe en la población con discapacidad?

Lo primero a reconocer es que no hablamos de un país como un bloque homogéneo, sino que en él se reflejan profundas diferencias entre:

- Entidades federativas
- Localidad rural – urbano
- Hombres y mujeres
- Población con y sin discapacidad

De tal manera que, analizando los datos capturados por el INEGI, el porcentaje de analfabetismo se concentra considerablemente en las personas con discapacidad y en las poblaciones indígenas y entre ellos, en mayor proporción en las mujeres que en los hombres.

La media nacional registró en el 2000 un 38.2% de mujeres con discapacidad analfabetas y un 28.0% de los hombres, con una media del 33% (INEGI, 2007).

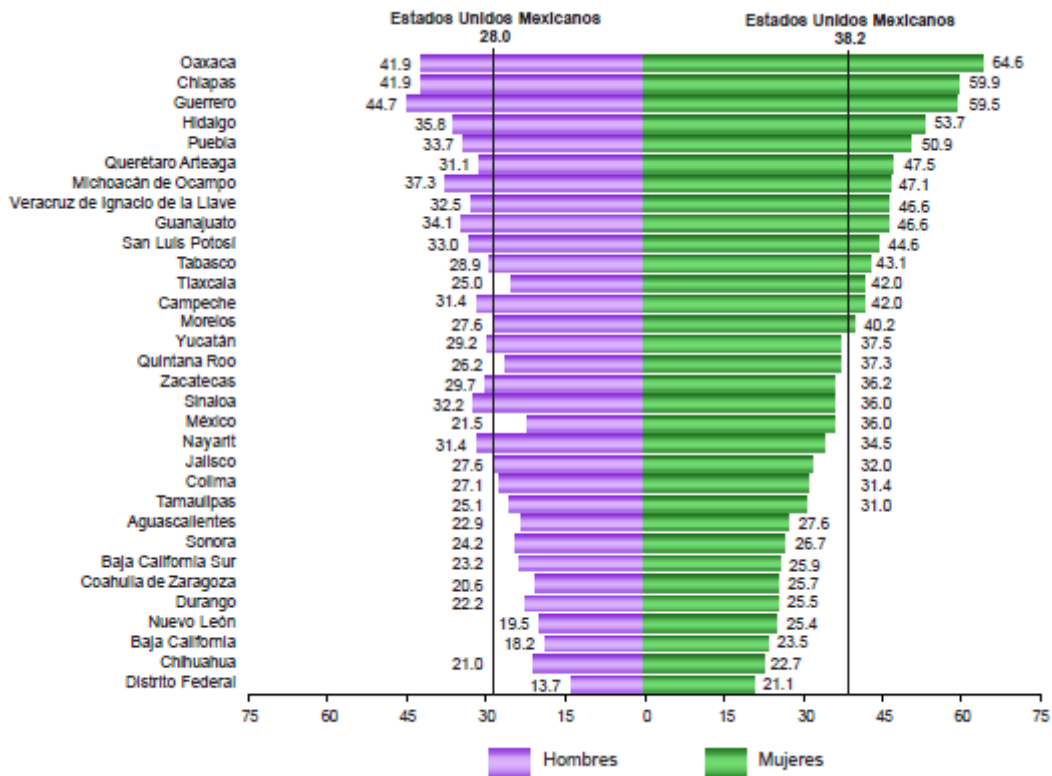


Figura 1 Porcentaje de la población con discapacidad y analfabeta por entidad federativa y sexo 2000.

Fuente: Mujeres y hombres. INEGI. 2007 p. 532.

Contrastando estos datos de la población con discapacidad con los de la población general, observamos en ésta última que el porcentaje de analfabetismo es de un 11.3% en las mujeres y un 7.4% en los hombres, con una media nacional de 9.5% lo que muestra una diferencia muy significativa entre la alfabetización de uno y otro grupo (INEGI, 2007).

Otra de las diferencias a resaltar es el considerable mayor porcentaje de mujeres analfabetas respecto de los hombres, observando que existe una tendencia a que cuanto mayor es el porcentaje de analfabetismo por entidad federativa, se incrementa la proporción de la distancia entre hombres y mujeres. Así, en el extremo de mayor índice de analfabetismo, hallamos al Estado de Oaxaca que presenta 41.9% de analfabetismo en los hombres y 64.9% por las mujeres; en contraste con Estados como Chihuahua con 21.0% y 22.7% respectivamente entre géneros. Cabe destacar, por extraño, el caso del Distrito Federal que mantiene esa gran brecha entre géneros al registrarse 13.7% en los hombres y 21.1% en las mujeres.

A su vez, el porcentaje de analfabetismo de las personas con discapacidad muestra diferencias considerables entre las entidades federativas; de tal manera que, entre la entidad con mayor porcentaje de analfabetas y la que tiene el menor se llega a casi triplicar, como en Oaxaca que las mujeres con discapacidad analfabetas son tres veces, en relación a las del Distrito Federal, teniendo respectivamente un 64.6 % y un 21.1 %; en el caso de los hombres muestran un 41.9 % y 13.7% en dichas entidades, manteniéndose la proporción de 3 a 1 entre los puntajes más altos y los más bajos.

En la figura 2 se observan los porcentajes de analfabetismo por cada entidad federativa. En cada uno de los estados están comprendidas las personas con discapacidad de todas las edades, comportándose de forma distinta si consideramos solamente a la población entre 8 y 14 años.

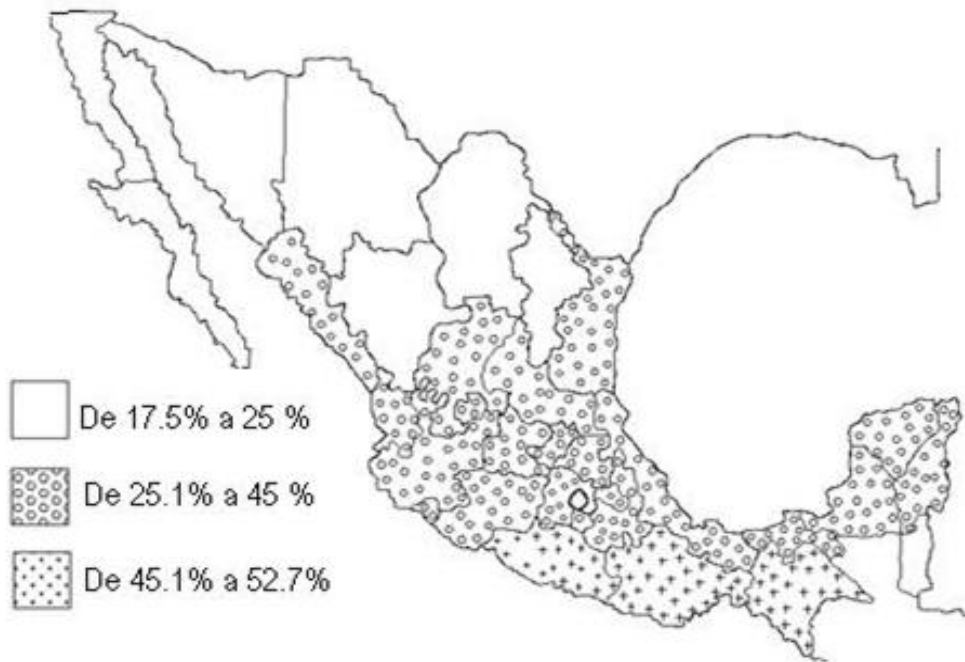


Figura 2 Porcentaje de población con discapacidad analfabeta.

Fuente: Elaboración propia sobre Base de datos de INEGI XII Censo General de Población. 2000.

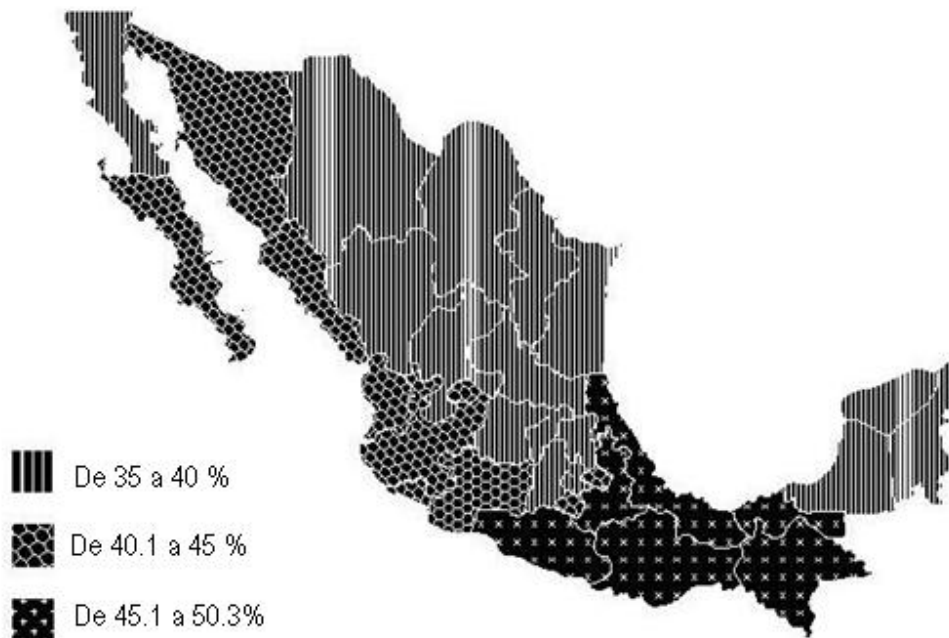


Figura 3 Porcentaje de población con discapacidad de 8 a 14 años que no sabe leer ni escribir.

Fuente: Elaboración propia sobre Base de datos de INEGI XII Censo General de Población. 2000.

Por un lado, se manifiesta que en las edades de 8 a 14 años se registra una media de 42.1% de personas con discapacidad que no saben leer y escribir en contraste del casi 33% que se registra para la población de todas las edades arriba de 15 años. Además de que entre los escolares con discapacidad en una considerable cantidad de situaciones ven retrasado su acceso a la educación, así como en la adquisición de las destrezas que en ella se desarrollan, como es la lectoescritura. Asimismo, tomemos en consideración que una proporción importante de las personas con discapacidad adquieren esa condición a lo largo de la vida, lo que implica que alguna parte de ellas antes habría ya concluido sus estudios, o bien adquirió la discapacidad cuando estaba cursando algún nivel escolar avanzado.

Las diferencias de los porcentajes de analfabetismo entre los géneros se reducen en las edades comprendidas entre los 8 y 14 años, lo que habla que denota una tendencia a igualar el acceso a la educación entre los géneros procedentes de la población con discapacidad. Aunque, tal y como se muestra en la Tabla 1 se mantienen importantes diferencias entre las entidades federativas, tal y como se señaló para la población total con discapacidad.

Tabla 2. Comparativo por género de los porcentajes de los niños con discapacidad entre 8 y 14 años que no saben leer y escribir por cada entidad federativa. 2000.

ENTIDAD FEDERATIVA	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	DIFERENCIA HOMBRE-MUJER
Estados Unidos Mexicanos	42.1	42.5	41.7	- 0.8
Aguascalientes	40.3	42.1	38.6	- 3.5
Baja California	39.8	40.5	39.1	- 1.4
Baja California Sur	40.7	41.7	39.7	- 2.0
Campeche	39.7	39.7	39.8	- 0.1
Coahuila de Zaragoza	34.9	35.1	34.7	- 0.4
Colima	40.1	38.9	41.3	- 2.4
Chiapas	49.4	49.3	49.5	- 0.3
Chihuahua	39.7	41.5	38.0	- 3.5
Distrito Federal	36.4	36.0	36.9	- 0.9
Durango	37.4	37.6	37.3	- 0.3
Guanajuato	41.5	42.5	40.6	- 1.9
Guerrero	50.2	50.5	50.0	- 0.5
Hidalgo	42.3	43.2	41.4	- 1.8
Jalisco	41.1	41.2	41.1	- 0.1
México	39.4	39.7	39.2	- 0.5
Michoacán	44.4	44.9	44.0	- 0.9
Morelos	42.1	41.4	42.8	1.4
Nayarit	40.4	43.4	37.5	- 5.9
Nuevo León	36.1	36.1	36.1	0.0
Oaxaca	48.8	47.9	49.8	1.9

Puebla	45.3	45.2	45.5	- 0.3
Querétaro	42.8	42.9	42.7	- 0.2
Quintana Roo	38.8	37.9	39.7	1.8
San Luís Potosí	41.6	43.6	39.7	- 3.9
Sinaloa	43.2	44.7	41.7	- 3.0
Sonora	41.7	44.1	39.4	- 4.7
Tabasco	45.1	45.4	44.9	- 0.5
Tamaulipas	44.8	45.8	43.8	- 2.0
Tlaxcala	41.9	41.0	42.9	1.9
Veracruz	48.2	48.4	48.0	- 0.4
Yucatán	38.6	40.1	37.2	- 2.9
Zacatecas	39.6	43.1	36.1	- 7.0

Fuente: INEGI XII Censo General de Población. 2000. Base de datos

Si consideramos los resultados censales de los niños de 8 a 14 años que no sabían leer y escribir, en la población general observamos que se registra un 4.5% en contraste de los niños con en esa misma edad pero con discapacidad, que representan un 42.2% * (INEGI, 2004) distribuidos por entidades federativas como se muestra en el cuadro 2, contrastando además los porcentaje entre géneros. La representación gráfica de esta distribución por entidades federativas se inserta a continuación y en ella se perciben las diferencias mencionadas.

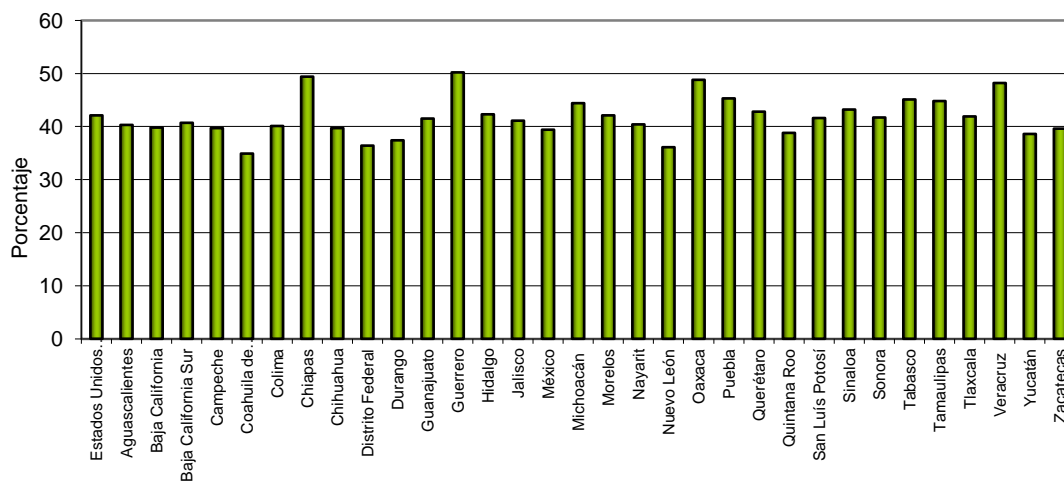


Figura 4 Porcentaje de población con discapacidad de 8 a 14 años que no saben leer y escribir. Fuente: Elaboración propia basada en INEGI XII Censo General de Población. 2000. Base de datos

3.2. NIVEL DE ESCOLARIDAD

Otro elemento de análisis, es la escolaridad de la población de 15 años y más, la cual retomando el contraste por entidad federativa, observamos que se concentra en

los estados de norte de la República además del Distrito Federal, en los que el índice de personas con discapacidad sin instrucción es menor al 30%. Y aquellos cuya mitad de la población no ha tenido instrucción, se concentra en los estados de Oaxaca, Guerrero y Chiapas, seguidos bastante cerca por Hidalgo, Puebla, Michoacán, Veracruz, Guanajuato y San Luis Potosí. Todos arriba del 40% de personas con discapacidad con 15 años y más sin instrucción escolar.

Contrastando en las figuras 5 y 6 el porcentaje de la población con discapacidad sin instrucción y la que cuenta con la escolaridad básica completa respectivamente, según las distintas entidades federativas.

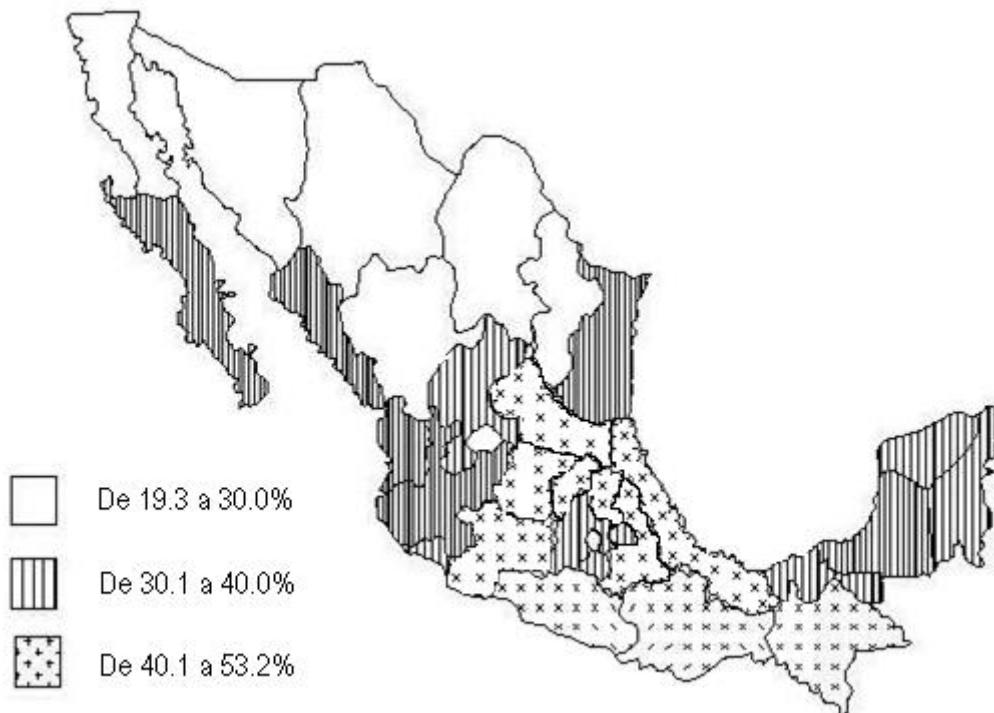


Figura 5 Porcentaje de población con discapacidad de 15 años y más sin instrucción.

Fuente: Elaboración propia basada en INEGI XII Censo General de Población. 2000. Base de datos.

La mayoría de los Estados del norte del país, así como el Distrito Federal y el estado de Aguascalientes tienen menos del 30% de su población con discapacidad mayor de quince años sin instrucción escolar, en contraste de los estados de Guerrero, Oaxaca y Chiapas que cuentan con un 50% de su población con discapacidad en esa condición.

En la figura 6 se muestra el porcentaje de las personas con discapacidad que han concluido la escolaridad básica en cada una de las entidades federativas. Se considera instrucción básica completa a la conclusión de los tres grados de secundaria o carrera técnica o comercial con antecedentes de primaria. La distribución por entidad federativa de los porcentajes de la población con discapacidad que ha adquirido ese nivel educativo muestra que los estados que han presentado mayor porcentaje de población sin instrucción, también registran el menor porcentaje de logro de la educación básica completa; adicionándose en el rango de porcentaje inferior, entre 3.6% y 5.4%, los estados de Michoacán, Veracruz, Campeche, Zacatecas y Sinaloa. Las entidades que reportan mayor porcentaje con este nivel de escolaridad son: el Distrito Federal, Nuevo León, Estado de México, Baja California y Colima, teniendo entre 7.6% y 11.8%; siendo un 7.2% la media nacional entre las personas con discapacidad con 15 años y más con nivel de escolaridad hasta la secundaria completa.

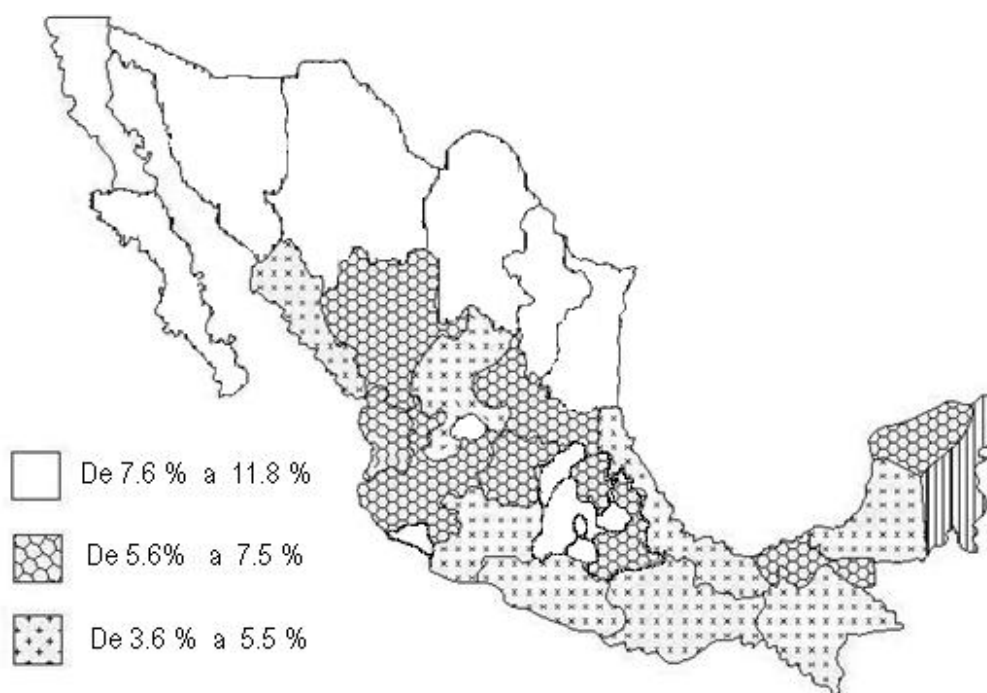


Figura 6 Porcentaje de población con discapacidad de 15 años y más con instrucción básica.

Fuente: Elaboración propia basada en INEGI XII Censo General de Población. 2000. Base de datos

En cuanto al nivel de escolaridad alcanzado por la población con discapacidad de 15 y más años, encontramos que un 35.5% no cuenta con ningún grado de escolaridad y un 27.8% con la primaria incompleta, teniéndola concluida un 15.6% de esa población y la

secundaria completa un 7.2%, logrando concluir el nivel medio superior un 5.4% de las personas con discapacidad.

Tabla 3. Distribución porcentual de la población con discapacidad de 15 años y más por nivel de escolaridad y promedio de escolaridad para cada sexo 2000

Nivel de escolaridad	Total	Hombres	Mujeres
Total	100.0	100.0	100.0
Sin escolaridad	35.5	31.6	39.7
Primaria incompleta	27.8	28.4	27.2
Primaria completa	15.6	16.2	14.9
Secundaria o equivalente incompleta	2.5	3.1	2.0
Secundaria o equivalente completa	7.2	8.2	6.2
Media superior	5.4	5.7	5.0
Superior	3.6	4.5	2.6
Posgrado	0.3	0.3	0.2
No especificado	2.1	2.0	2.2
Promedio de escolaridad	3.8	4.2	3.4

Fuente: INEGI XII Censo General de Población y Vivienda. 2000.

En contraste, en ese mismo año 2000, el 27.8% de la población con discapacidad tenía la primaria incompleta y el 17.7 % de la población en general. Aunándose al 15.6 % de la población con discapacidad que contaba con la primaria completa en contraste del 19.1% de la población en general. Este porcentaje no es muy lejano entre ambos grupos. En donde se vuelve a incrementar la brecha es en el nivel secundaria, que en la población con discapacidad la concluye el 7.2% y en la población en general se reporta un 18.5% y aún más, en el nivel medio superior la población con discapacidad reporta un 5.4% en comparación de la población general con una media de 27%,

Sobre estos datos hay que ejercer una reflexión y análisis pormenorizados. Así, si sumamos a quienes tienen alguna discapacidad y son analfabetas y tienen la educación primaria incompleta o bien la han concluido; significa un 33% analfabetas + 27.8 % primaria incompleta + 15.6%, lo que hace un 76.4 %, en relación al resto de la población que en los mismos niveles educativos registra un 8.3% analfabetas + 17.6 primaria incompleta y un 18.3 % la primaria completa, lo que nos da un 44.2%. Concentrándose la mayor distancia entre uno y otro grupo en el porcentaje de personas

analfabetas. Sumándose quienes no concluyen la educación primaria.

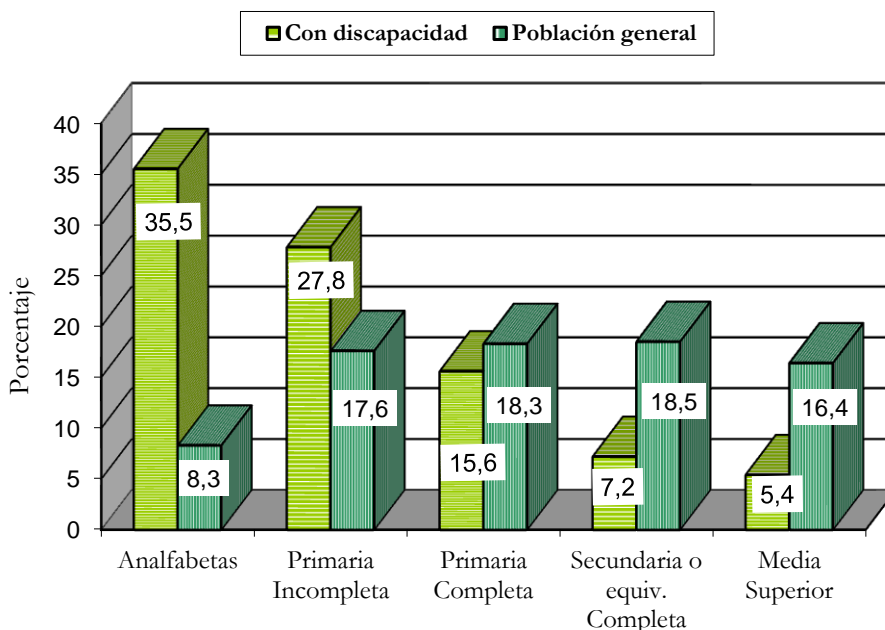


Figura 7 Porcentaje de población de 15 años y más con discapacidad y población en general según el nivel escolar alcanzado.

Fuente: INEGI XII Censo General de Población y vivienda. 2000

De tal manera que si agrupamos a la población analfabeta con la primaria incompleta quedaría un 63.3% en la población con discapacidad en contraste de un 25.9% de la población en general.

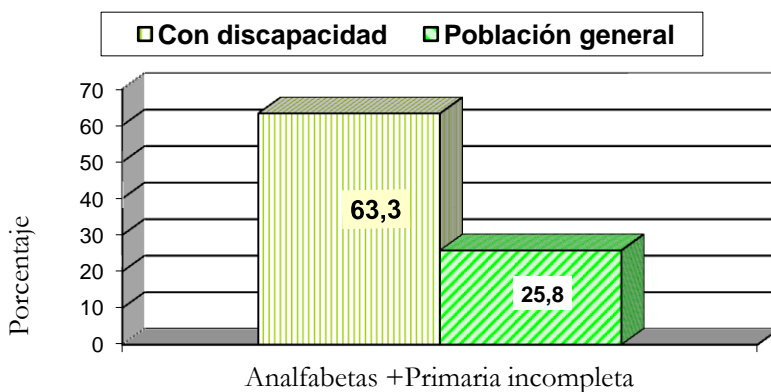


Figura 8 Porcentaje de las poblaciones de 15 años y más con discapacidad y población en general según el nivel escolar alcanzado.

Fuente: INEGI XII Censo General de Población y vivienda. 2000. Base de Datos

Grados escolares concluidos

En cuanto al promedio de grados concluidos a nivel nacional para el año 2000 se registró 7.5 grados escolares para la población en general, esto es un segundo año de

la secundaria. En ese mismo tiempo la media para la población con discapacidad se registró en 3.8 grados escolares, o sea, estar cursando un cuarto año de primaria.

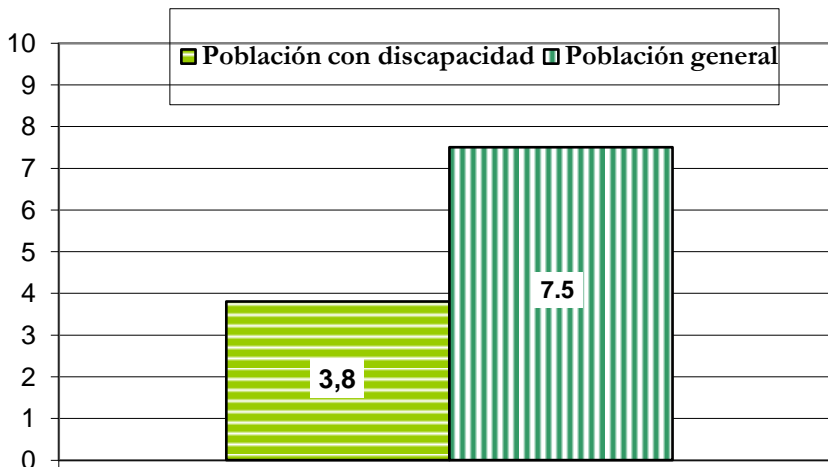


Figura 9 Promedio de grados escolares cursados.

Fuente: INEGI XII Censo General de Población y vivienda. 2000

Se observa que la cantidad de grados escolares de la población general duplica a la cantidad de la población con discapacidad.

Cabe señalar que ha habido un importante incremento en la media de los grados escolares concluidos a nivel general en los últimos lustros, hasta llegar en el Censo de 2005 a 8.1 grados escolares como media de la población general mexicana de 15 y más años.

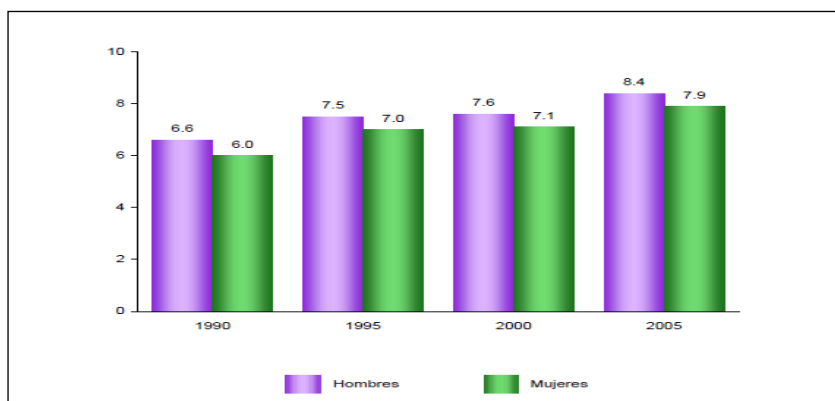


Figura 10 Promedio de la población en general de 15 años y más por sexo y grados escolares alcanzados 1990 – 2005.

Fuente: INEGI. Mujeres y Hombres. 2007. p. 220

Los 3.8 grados escolares alcanzados como media nacional por las personas con discapacidad se distribuyen según las entidades federativas con la misma tendencia que para los otros indicadores educativos que se han presentado.

Cabe comentar que, aún en las entidades con mayor cantidad de grados alcanzados, sigue siendo muy bajo y la dispersión en grados va, de los 6.2 grados en el Distrito Federal, o sea la primaria completa, a 2.1 grados en Oaxaca. Y si se exceptúa al DF el resto de los Estados se inserta en un rango que va de 4.9 a los 2.1 grados ya señalados, distribuidos gráficamente en la República como se muestra en el mapa que sigue.



Figura 11 Promedio de grados escolares aprobados por las personas con discapacidad en cada entidad federativa.

Fuente: Elaboración propia sobre Base de Datos del INEGI XII Censo General de Población y vivienda. 2000

3.3. ASISTENCIA A LA ESCUELA.

En México, los niños y niñas de 6 a 14 años de la población general, asistían a la escuela en el año 2000 un 91.3%, en cambio los que tenían alguna discapacidad con esas mismas edades acudía un 62.6%, según lo reportado por el INEGI (2004), quedando algunas interrogantes sobre estos porcentajes, además de que se desconoce si la asistencia es esporádica o constante y si la asistencia es a centros educativos que no concluyen en algún grado escolar que otorgue un certificado.

Se destaca también el hecho de una caída abrupta en la asistencia a la escuela en el rango de los 15 a los 29 años por parte de los jóvenes con discapacidad, edades en que se tendería a estudiar la escolaridad pos básica. Si se cruza esta información con los porcentajes de nivel de escolaridad alcanzada por la población con discapacidad se concluiría que entre los 6 y los 14 años asisten a la escuela primaria sin concluirla y después de los quince años y hasta los 19 casi una tercera parte de la población continua asistiendo a la escuela.

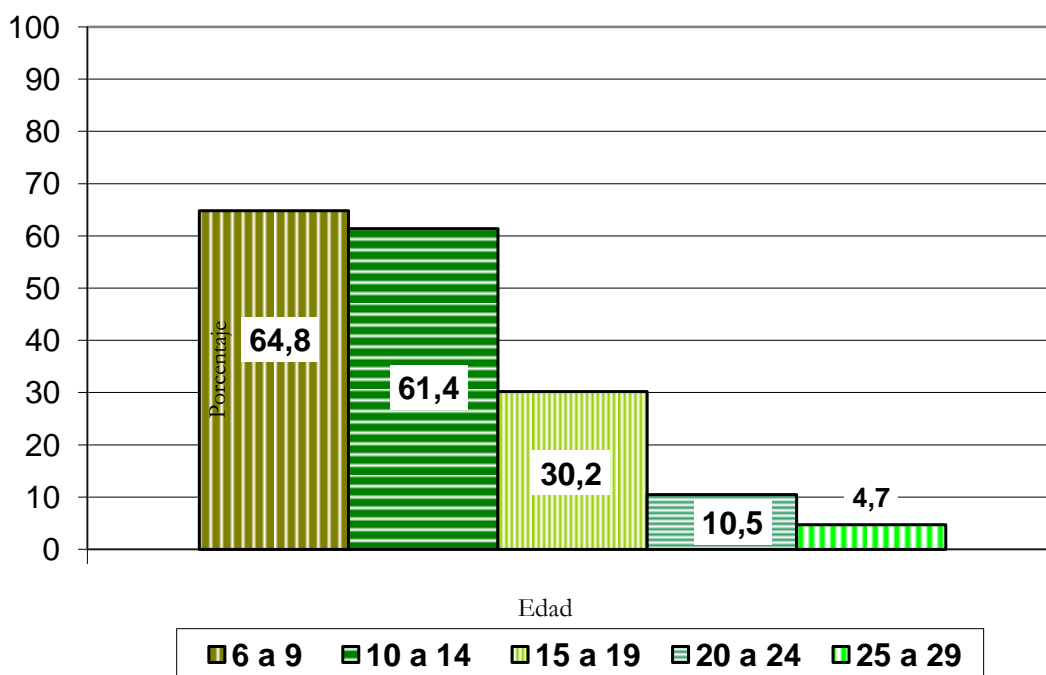


Figura 12 Porcentaje de población de 6 a 14 años que asiste a la escuela 2000.

Fuente: Base de datos. INEGI XII Censo General de Población y vivienda. 2000

La distribución de los porcentajes de asistencia a la escuela por entidad federativa en los niños con discapacidad de 6 a 14 años muestra marcadas diferencias y se agrupan en los Estados de Chiapas (49.6%), Guerrero (53.5%) y Oaxaca (53.2%) en el rango de los menores con discapacidad que asisten a la escuela casi la mitad de ellos. Quedando en el extremo de mayor asistencia el Distrito Federal (74.3%) y Nuevo León (70%).

Como media nacional aproximadamente el 64 % de los niños entre 6-9 años van a la escuela y un 33 % no van a la escuela. O sea, una tercera parte de los niños con discapacidad entre los seis y los nueve años no asisten a la escuela.

Entre los 10 y los 14 años de los niños con discapacidad asisten un 62.2% a la escuela, así vemos que alrededor de un tercio de los niños en edad de la escolaridad básica, tanto de la primaria como de la secundaria, no asiste a la escuela.

Entre los niños y jóvenes con discapacidad que asisten a la escuela el 31.5 por ciento tiene entre 6 y 9 años y el 8.4 % de los niños que no asisten a la escuela tienen esa edad. El 41.1 % de los niños con discapacidad que asisten a la escuela tiene entre 10 y 14 años y 12.7 % de los que no asisten. Entre los 15 y los 19 años tienen los adolescentes de los 22.0% que no van a la escuela.

Tabla 4. Población con discapacidad de 6 a 29 años y su distribución porcentual por grupos de edad para cada condición de asistencia escolar y sexo.

Sexo y grupos de edad	Población con discapacidad de 6 a 29 años	Va a la escuela		No va a la escuela		No especificado
		Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	
Hombres	249 199	85 207	100.0	159 757	100.0	4 235
6-9	41 330	26 860	31.5	13 407	8.4	1 063
10-14	56 135	34 967	41.1	20 321	12.7	847
15-19	51 552	15 609	18.3	35 137	22.0	806
20-24	50 834	5 384	6.3	44 667	28.0	783
25-29	49 348	2 387	2.8	46 225	28.9	736
Mujeres	191 092	66 943	100.0	120 991	100.0	3 158
6-9	33 329	21 580	32.3	10 901	9.0	848
10-14	46 046	27 867	41.6	17 528	14.5	651
15-19	39 844	11 994	17.9	27 268	22.5	582
20-24	37 610	3 943	5.9	33 084	27.4	583
25-29	34 263	1 559	2.3	32 210	26.6	494

Fuente: INEGI. XII Censo general de Población y vivienda, 2000. Base de datos.

Nuevamente, la distribución por entidad federativa de la asistencia a la escuela presenta diferencias significativas, así vemos que van a ella solo casi la mitad de los niños con discapacidad entre los 6 y los 14 años de edad de los estados de Guerrero, Oaxaca y Chiapas, en las entidades que cuentan con mayor porcentaje de niños con discapacidad que asisten a la escuela está el Distrito Federal con un 74.3%, seguido por Nuevo León en donde asiste un 70%

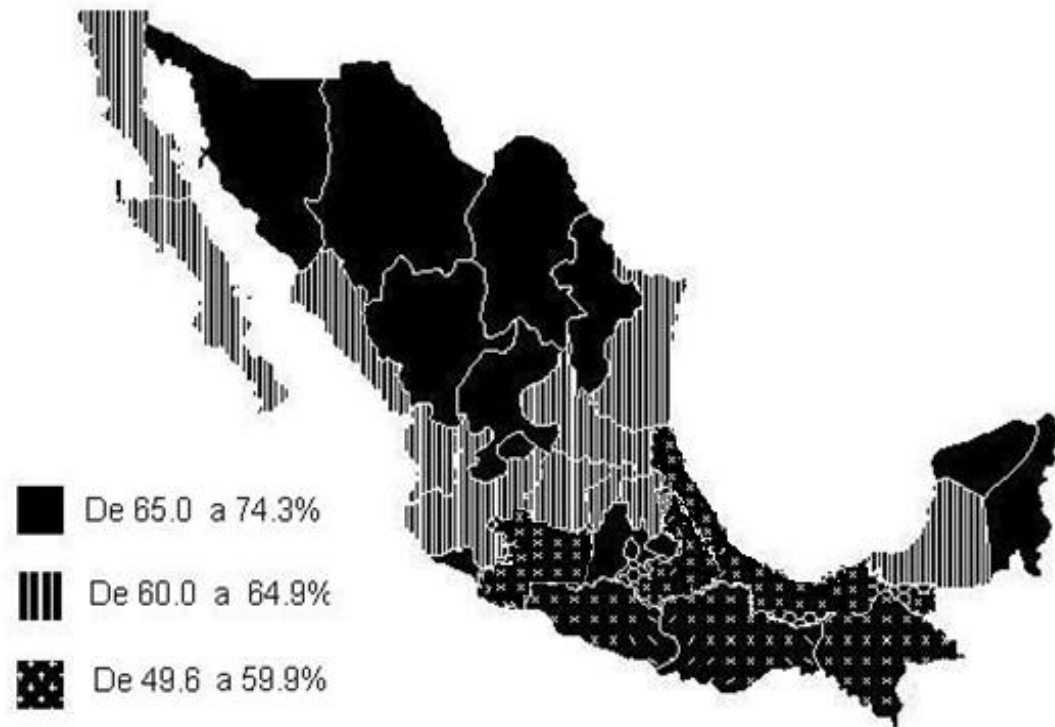


Figura 13 Porcentaje de población con discapacidad de 6 a 14 años que asiste a la escuela.

Fuente: Elaboración propia sobre datos de INEGI XII Censo General de Población y vivienda. 2000

Según el tipo de localidad de vivienda también marca diferencias significativas, asistiendo a la escuela un 10% más los niños con discapacidad de entre 6 y 14 años procedentes de zonas urbanas sobre los procedentes de áreas rurales; esta brecha se incrementa en las edades de 15 a 29 años en las que asisten a la escuela el doble de adolescentes procedentes de zonas urbanas respecto a los de áreas rurales.

Cabe destacar que al interior de estos grupos, por tipo de localidad de procedencia rural o urbana, se produce una caída considerable en la asistencia a la escuela pasando de un 61.3% que asisten a la escuela en las edades de 6 a 14 años a que en cambio quienes tienen entre 15 y 29 asiste un 13.2%, esto es, asisten a la escuela menos de una cuarta parte los jóvenes con discapacidad respecto a la población en general de esas edades.

Tabla 5. Población con discapacidad de 6 a 29 años que asiste a la escuela por tipo de localidad y grupos de edad según género 200.

Tipo de localidad	Edad	Hombres		Mujeres	
		Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Rural	6 a 14	16,353	56.1	12,845	54.1
	15 a 29	3,508	8.6	2,454	8.2
Urbana	6 a 14	45,474	66.5	36,602	65.8
	15 a 29	19,872	17.9	15,042	18.4

Fuente: INEGI. XII Censo General de Población y vivienda. 2000.

Nota.- Porcentaje en relación al total de población con discapacidad masculina o femenina en cada tipo de localidad y edad.

Distribución por género

Del total de la población con discapacidad sin escolaridad, los hombres constituyen el 46.6% en contraste del 53.4% de las mujeres; invirtiéndose en los distintos niveles escolares, en donde con primaria incompleta y con la concluida, los hombres representan un 53.4% y 54.3% de la población con discapacidad que ha alcanzado esos niveles, aumentándose esta diferencia en los niveles educativos posteriores, así hallamos que los hombres con discapacidad significan el 63.1% que logra la secundaria o equivalente incompleta y un 59% con ella concluida; se ven incrementadas, aún más, estas diferencias en el nivel superior que se registra un 65% de hombres con discapacidad en contraste al 35% de mujeres.

Distribución por edad y tipo de discapacidad

En cuanto a la distribución porcentual por tipo de discapacidad, se observa que en la etapa infantil en la que se esperaría se estudiara el preescolar y la primaria se tiene un porcentaje muy similar entre los niños con discapacidad motriz con 35.1% y la Mental (sic) con un 33.9%.

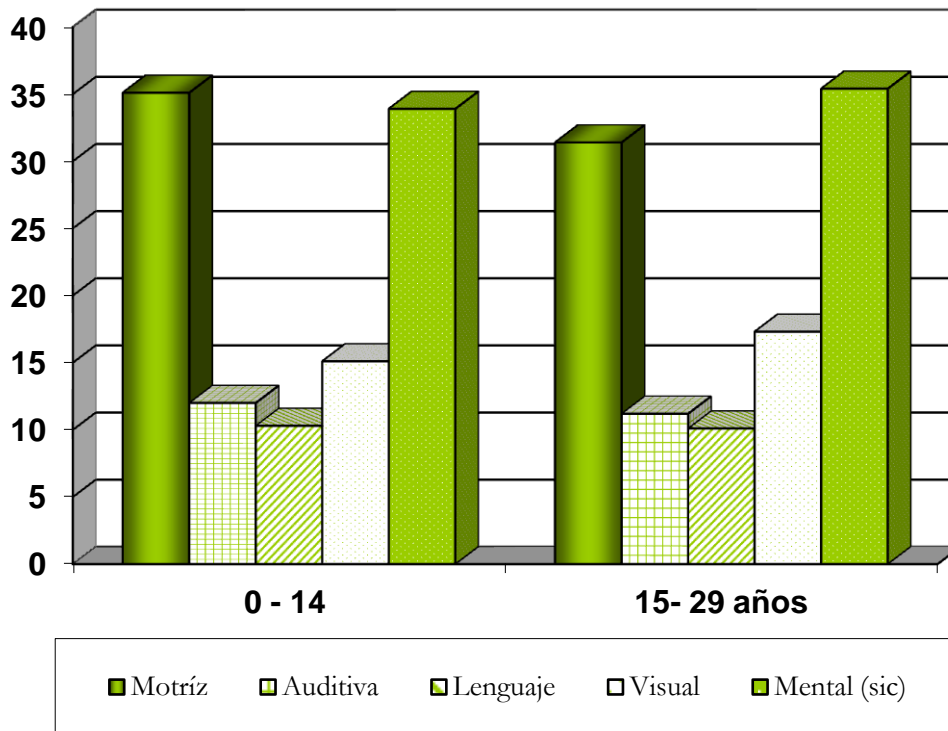


Figura 14 Distribución porcentual de la población con discapacidad por grupos de edad y tipo de discapacidad, México 2000.

Fuente: INEGI XII Censo General de Población y vivienda. 2000

Notas.- La suma de los porcentajes puede ser superior a 100 debido a que algunas personas presentan más de una discapacidad. Se utiliza el término “Mental”, tal como fue reportada en ese ejercicio por el INEGI.

Aquí cabe realizar algunos señalamientos que la categoría de Discapacidad Mental se definió como “limitación de la capacidad para el aprendizaje, trastorno de la conciencia y capacidad de las personas para conducirse o comportarse, tanto en las actividades de la vida diaria como en su relación con otros individuos” (INEGI, 2004); otro elemento a señalar es que algunos niños y jóvenes con discapacidad motriz también están registrados con discapacidad intelectual y no se cuenta con el dato desagregado de quienes solamente tienen limitaciones motrices. Los rangos de edad elegidos no muestran diferencias significativas entre sí entre las discapacidades auditivas y de lenguaje, la que se incrementa de un 15.1% a 17.3% lo que lleva a inferir que en el rango de edad de 15 a 29 años se adquiere la discapacidad visual y dada la edad considerada y los índices nacionales de escolaridad muy probablemente ya se tenía concluida la escolaridad primaria. No pudiendo hacer aseveraciones contundentes pues, al desconocer la información de las personas que adquieren en la edad referida ese tipo de discapacidad, y su posible interacción con otras variables como exposición a virus por

limitaciones en el medio social, inadecuada o tardía atención médica, etc., relacionadas a su vez con ubicación de la localidad de vivienda, nivel socioeconómico, entre otras.

3.4 DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ATENDIDA EN LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Los servicios de educación especial en México brindan atención a estudiantes con discapacidad, sin discapacidad pero con problemas de aprendizaje y a alumnos con aptitudes sobresalientes. La proporción de estudiantes atendidos con las características mencionadas es considerablemente mayor para el grupo de los alumnos sin discapacidad. La figura de abajo muestra la proporción que guardan entre sí los tres tipos de estudiantes atendidos por el servicio mencionado.

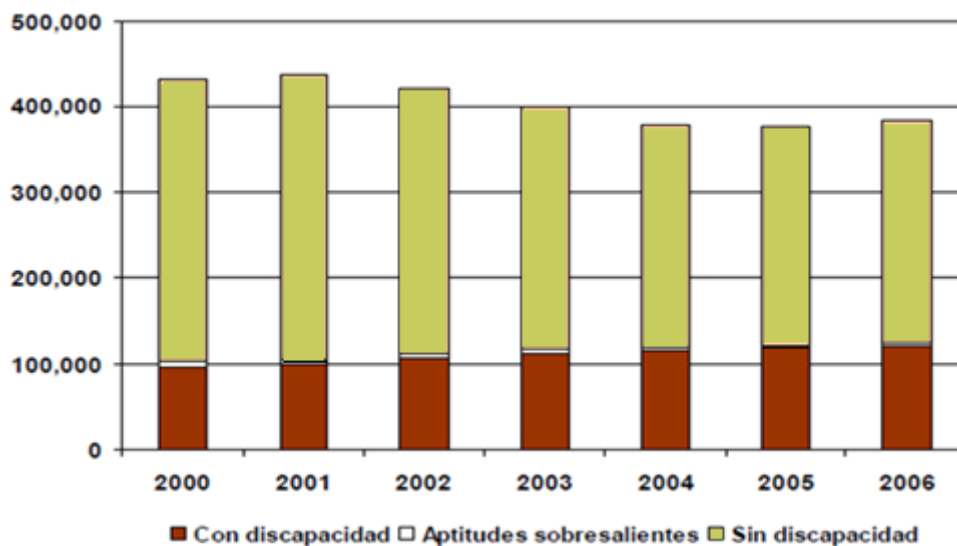


Figura 15 México: Población atendida en servicios de educación especial, 2000-2006.

Fuente: INEGI XII Censo General de Población y vivienda. 2000

Del año 2000 al 2006 se ha incrementado de manera importante la proporción de escolares con discapacidad respecto a los considerados sin discapacidad, atendidos por servicios de educación especial a nivel nacional.

Así, en el año 2000 los niños y jóvenes con discapacidad atendidos por ese servicio representaron el 22.1% en contraste con el 31.5% de atendidos en el año 2006; lo que en valores absolutos representa un incremento de 25,643 niños y jóvenes con discapacidad que reciben el servicio, a pesar de que el número total de personas

atendidas se ha reducido en 47,084 en ese mismo periodo. Considerando que en la población en general también se ha reducido la matrícula en esos grupos y por tanto en los servicios educativos requeridos.

También es importante resaltar el hecho de que en los Servicios de Educación Especial no son considerados como población con discapacidad a los niños atendidos con problemas de conducta, aprendizaje, lenguaje, autismo e intervención temprana, los cuales están contemplados entre la población sin discapacidad que están recibiendo atención por ese servicio.

A nivel nacional los alumnos con discapacidad, atendidos por Servicios de Educación Especial en el año 2006, encontramos que se distribuyen en un 70.8% con discapacidad intelectual, 4.3% visual, 12.1% auditiva y 12.5% motriz. La tabla siguiente nos muestra cómo están distribuidos en cada uno de los Servicios destinados a la atención de este grupo poblacional.

Se señala por separado la cantidad de niños atendidos tanto sin y con discapacidad, dentro de estos últimos se señalan por tipo de discapacidad. Dentro de los niños atendidos sin discapacidad pero con requerimientos especiales se separa a los categorizados como con Aptitudes Sobresalientes.

Así mismo, se observa que la mayor proporción de servicios y niños atendidos son por sostenimiento Estatal, esto es, tomando como referencia el año 2006 los recursos de funcionamiento son absorbidos por el gobierno de cada Estado de la República en un 91.2%, por sostenimiento Federal el 7.9% y por un sostenimiento particular o privado se atiende al 0.87% de los niños en servicios de educación especial.

También cabe resaltar la distribución de los centros que son administrados dentro de Educación Especial, en lo que se observa que de los 4 568 servicios 3 055 son de Unidades de Apoyo a la Educación Regular. Los demás se distribuyen en 1402 Centros de Atención Múltiple, 45 Escuelas de educación Especial, 29 Centros de Capacitación y con cantidades menores otros servicios como las Unidades de grupos integrados, Centros psicopedagógicos y Centros de Intervención Temprana.

Los datos recién mencionados se muestran en la Tabla siguiente abordando población atendida, régimen de sostenimiento y cantidad de centros educativos.

Tabla 6. México Población atendida y unidades de servicios de educación especial 2000- 2006

Concepto	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Población atendida	431 477	436 207	420 709	400 42	379 273	376 669	384 393
Con discapacidad	95 702	99 52	106 733	112 434	115 496	117 531	121 345
Discapacidad intelectual	66 465	69 489	74 725	79 740	81 982	83 206	86 023
Trastornos visuales	5 003	4 521	4 822	4 651	4 672	4 927	5 249
Trastornos de audición	12 993	13 486	14 023	14 436	14 562	14 767	14 835
Trastornos motores	11 242	12 456	13 163	13 607	14 280	14 631	15 238
Sin discapacidad	329 448	330 302	309 375	283015	259 325	254 955	259 704
Aptitudes sobresalientes	6 327	5 953	4 601	4 893	4 452	4 183	3 344
Población atendida según sostenimiento							
Federal	47 817	41 700	37 827	34 348	32 811	32 081	30 471
Estatal	380 897	391 698	379 843	363 110	343 348	341 481	350 574
Particular	2 763	2 809	3 039	2 884	2 968	3 107	3 348

Centros

UNIDADES DE SERVICIO	3 575	3 732	3 967	4 118	4 242	4 360	4 568
Escuela de educación especial	100	85	81	70	70	51	45
Centros de atención múltiple	1 197	1 253	1 278	1 296	1 321	1 351	1 402
Centros de capacitación	37	36	33	32	31	28	29
Centros psicopedagógicos	27	27	18	15	14	10	9
Unidad de grupos integrados	17	16	16	16	16	16	16
Centros de intervención temprana	8	7	6	4	4	4	4
Unidad de apoyo a la educación regular	2 180	2 298	2 527	2 678	2 778	2 892	3 055
Aptitudes sobresalientes (CAS)	9	10	8	7	8	8	8

Fuente: SEP, Dirección General de Planeación y Programación, SEP.

Nota.- A partir de 1998, derivado de la nueva estructura en la educación especial, la población atendida con problemas de conducta, aprendizaje, lenguaje, autismo e intervención temprana, se registran en el concepto de población atendida sin discapacidad.

En la tabla siguiente se muestra la distribución por Entidad Federativa de niños, según el tipo de discapacidad atendida, atendidos en las diferentes modalidades de servicios de educación especial, reportándose que en el periodo 2009-2010 se han atendido a 138,603 niños, de los cuales el 66.1% presentan discapacidad intelectual.

Tabla 7. Alumnos atendidos en los distintos servicios de educación especial por prevalencia de discapacidad en cada entidad federativa.

ENTIDADES	INTELLECTUAL		MOTRIZ		SORDERA		HIPOACUSIA		CEGUERA		BAJA VISIÓN		DISC. MÚLTIPLE		SORDO-CEGUERA		AUTISMO		TOTAL
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Aguascalientes	1470	69%	233	11%	70	3%	85	4%	25	1%	59	3%	55	3%	0	0%	144	7%	2141
Baja California	3111	72%	441	10%	235	5%	164	4%	41	1%	110	3%	45	1%	0	0%	200	5%	4347
Baja Calif. Sur	789	42%	260	14%	69	4%	165	9%	29	2%	59	3%	85	4%	0	0%	440	23%	1896
Campeche	927	66%	220	16%	65	5%	115	8%	10	1%	57	4%	0	0%	0	0%	0	0%	1394
Coahuila	4631	77%	389	6%	295	5%	249	4%	93	2%	114	2%	90	1%	1	0%	147	2%	6009
Colima	425	68%	63	10%	72	12%	9	1%	3	0%	5	1%	19	3%	0	0%	26	4%	622
Chiapas	2102	63%	360	11%	199	6%	285	9%	61	2%	157	5%	79	2%	6	0%	102	3%	3351
Chihuahua	2322	52%	588	13%	465	10%	283	6%	77	2%	224	5%	225	5%	7	0%	287	6%	4478
Distrito Federal	8576	61%	1596	11%	848	6%	698	5%	382	3%	348	2%	1042	7%	80	1%	405	3%	13975
Durango	1806	63%	443	16%	56	2%	171	6%	17	1%	137	5%	196	7%	0	0%	19	1%	2845
Guanajuato	4175	73%	562	10%	105	2%	341	6%	62	1%	163	3%	50	1%	2	0%	280	5%	5740
Guerrero	3046	70%	373	9%	245	6%	220	5%	46	1%	143	3%	217	5%	0	0%	66	2%	4356
Hidalgo	1739	73%	151	6%	40	2%	127	5%	13	1%	65	3%	228	10%	0	0%	8	0%	2371
Jalisco	7596	75%	1120	11%	336	3%	527	5%	145	1%	331	3%	0	0%	0	0%	90	1%	10145
México	9847	66%	1973	13%	449	3%	1047	7%	118	1%	1015	7%	299	2%	0	0%	109	1%	14857
Michoacán	s d	s d	s d	s d	s d	s d	s d	s d	s d	s d	s d	s d	s d	s d	s d	s d	s d	s d	s d
Morelos	1147	70%	182	11%	197	12%	0	0%	48	3%	54	3%	0	0%	0	0%	0	0%	1628
Nayarit	780	40%	92	5%	87	4%	101	5%	11	1%	66	3%	815	41%	0	0%	15	1%	1967
Nuevo León	6366	71%	1297	14%	343	4%	612	7%	71	1%	261	3%	0	0%	0	0%	0	0%	8950
Oaxaca	1702	58%	243	8%	68	2%	189	6%	26	1%	83	3%	82	3%	11	0%	506	17%	2910
Puebla	1544	48%	649	20%	200	6%	409	13%	61	2%	220	7%	164	5%	0	0%	3	0%	3250
Querétaro	1246	65%	190	10%	31	2%	191	10%	45	2%	39	2%	8	0%	0	0%	154	8%	1904
Quintana Roo	792	65%	189	16%	54	4%	85	7%	12	1%	37	3%	38	3%	0	0%	6	0%	1213
San Luis Potosí	1807	68%	364	14%	117	4%	111	4%	20	1%	63	2%	98	4%	0	0%	64	2%	2644
Sinaloa	3314	66%	597	12%	169	3%	316	6%	80	2%	172	3%	110	2%	13	0%	224	4%	4995
Sonora	3980	67%	662	11%	321	5%	159	3%	101	2%	150	3%	282	5%	81	1%	238	4%	5974
Tabasco	1591	61%	216	8%	140	5%	355	14%	50	2%	147	6%	80	3%	8	0%	38	1%	2625
Tamaulipas	4841	71%	930	14%	204	3%	336	5%	47	1%	185	3%	0	0%	0	0%	306	4%	6849
Tlaxcala	1057	71%	178	12%	38	3%	106	7%	18	1%	53	4%	25	2%	0	0%	7	0%	1482
Veracruz	4240	67%	517	8%	277	4%	545	9%	48	1%	174	3%	229	4%	0	0%	322	5%	6352
Yucatán	2591	59%	364	8%	135	3%	450	10%	59	1%	107	2%	376	9%	0	0%	336	8%	4418
Zacatecas	2097	72%	300	10%	76	3%	178	6%	25	1%	83	3%	123	4%	0	0%	33	1%	2915
Total	91,657		15,742		6,006		8,629		1,844		4,881		5,06		209		4,575		138,603

Fuente: Fichas de Información Estadística. Ciclo escolar: 2009-2010, enviadas por los Responsables de Educación Especial de cada entidad federativa. SEP, Dirección General de Planeación y Programación, SEP.

A partir de los datos de la tabla antes insertada, observamos que la distribución de la prevalencia de discapacidad en los centros educativos atendidos por Servicios de Educación Especial son bastante homogéneos entre las entidades federativas, aunque algunos elementos muy puntuales como los casos de Baja California Sur y de Oaxaca en relación a niños atendidos reportados con autismo, cuyo porcentaje es significativamente más alto que el resto del país; también se resalta que si la media nacional es de 70% de niños atendidos con discapacidad intelectual, agrupándose muy cercanamente la mayoría de las entidades, solo se distancian especialmente los estados de Baja California Sur, Nayarit y Puebla con 42%, 40% y 48% respectivamente.

La cantidad de niños con discapacidad atendidos en Educación Básica con apoyo de USAER's por cada entidad federativa nos muestra porcentajes muy distintos entre sí. En la tabla siguiente se muestra la distribución por Estado, la cantidad de niños atendidos en cada uno de ellos, la cantidad de escuelas con apoyo USAER y los porcentajes de niños con discapacidad atendidos en ellas.

Cabe señalar que los Servicios de las USAER's atienden también a aquellos niños sin discapacidad que requieren de apoyo diverso para el aprendizaje. La tabla insertada a continuación, correspondiente al ciclo escolar 2009-2010, expone un conjunto elementos a considerar para organizar acciones que optimicen los esfuerzos.

Algo que salta a la vista es el hecho de que algunos Estados reporten que la atención ofrecida por las USAER's llega a ser dedicada a alumnos con discapacidad en un 92% en contraste con otros estados que refieren que un 3%, 6% o 10% de los alumnos que reciben dicho apoyo de la USAER, tienen alguna discapacidad.

A su vez, hay que considerar que las condiciones geográficas y de asentamientos humanos no son homogéneas en el país, por lo que no se podría esperar una proporción igual de escuelas en todas las entidades, ni de la proporción de los niños que asiste a dichas escuelas.

Tabla 8. Ciclo escolar 2009-2010. Estadística por entidad federativa de alumnos con discapacidad en escuelas de educación básica atendidos por unidades de servicio de apoyo a la educación regular. (USAER).

ESTADO	EDUCACIÓN BÁSICA			USAER			
	Total escuelas	Total matrícula	Escuelas con apoyo USAER	Total USAER's	Total matrícula USAER	Alumnos con discapacidad USAER	Porcentaje Alumnos con discapacidad USAER
Aguascalientes	1,720	275,869	475	48	3678	826	22%
Baja California	3,576	632,525	1072	121	12779	2583	20%
Baja Calif. Sur	930	134,469	343	55	2808	721	26%
Campeche	1,806	181,709	330	4	5925	571	10%
Coahuila	4,277	626,641	1776	215	25500	2585	10%
Colima	1,044	131,342	279	45	1675	380	23%
Chiapas	17,540	1,295,854	3096	59	4028	3703	92%
Chihuahua	5,912	740,764	784	132	9079	2017	22%
Distrito Federal	8,537	1,736,247	1725	394	29500	4351	15%
Durango	5,291	385,394	1001	64	4092	1258	31%
Guanajuato	10,741	1,326,344	617	86	11579	3729	32%
Guerrero	10,615	923,980	799	131	12554	2143	17%
Hidalgo	7,717	623,967	716	29	2625	868	33%
Jalisco	12,947	1,649,129	636	172	10657	2512	24%
México	19,319	3,310,804	1969	274	23058	16792	73%
Michoacán	10,929	995,531	529	47	8360	275	3%
Morelos	2,595	382,146	223	61	3499	682	19%
Nayarit	2,782	238,598	422	64	7076	927	13%
Nuevo León	6,446	998,043	3132	207	35914	6082	17%
Oaxaca	12,080	973,639	406	66	9100	842	9%
Puebla	11,479	1,430,651	2917	106	9898	2972	30%
Querétaro	3,435	429,885	276	34	6255	595	10%
Quintana Roo	1,779	286,579	255	3	3640	866	24%
San Luis Potosí	8,141	651,540	385	59	6394	780	12%
Sinaloa	5,980	626,210	758	164	13452	2588	19%
Sonora	4,153	575,938	843	203	21175	2285	11%
Tabasco	4,910	536,766	1000	115	20,700	1276	6%
Tamaulipas	5,448	697,383	665	92	10261	2297	22%
Tlaxcala	1,973	281,707	356	76	6167	715	12%
Veracruz	20,287	1,687,441	1420	162	6746	3273	49%
Yucatán	3,175	432,947	530	51	7805	1017	13%
Zacatecas	4,786	353,564	629	100	5501	1621	29%
Total	222,350	25,603,606	30,364	3,439	341,480	74,132	

Fuente: SEP, Dirección General de Planeación y Programación, SEP

En páginas anteriores se mostró la distribución de la población con y sin discapacidad según los niveles escolares logrados con una edad de 15 y más años, por tanto se consideran personas que han adquirido una discapacidad por edad avanzada y que ya tenían sus estudios concluidos, vinculado esto a la tendencia de nivel de escolaridad nacional que en décadas anteriores era considerablemente inferior. En contraste en el gráfico siguiente se muestran

los porcentajes correspondientes a la población entre los 14 y 40 años de edad, que para efectos de este trabajo nos interesa especialmente.

De tal manera que según los datos (SEP, 2008) el 4.3% de la población con discapacidad entre 14 y 40 años tiene el nivel escolar de licenciatura en contraste del 10.8% que cuenta con ese nivel en la población en general, manteniéndose la misma proporción de diferencia en la obtención de un posgrado, al resultar que cuenta con grado de maestría un 0.5% de la población general y en el caso de las personas con discapacidad lo obtiene un 0.2%

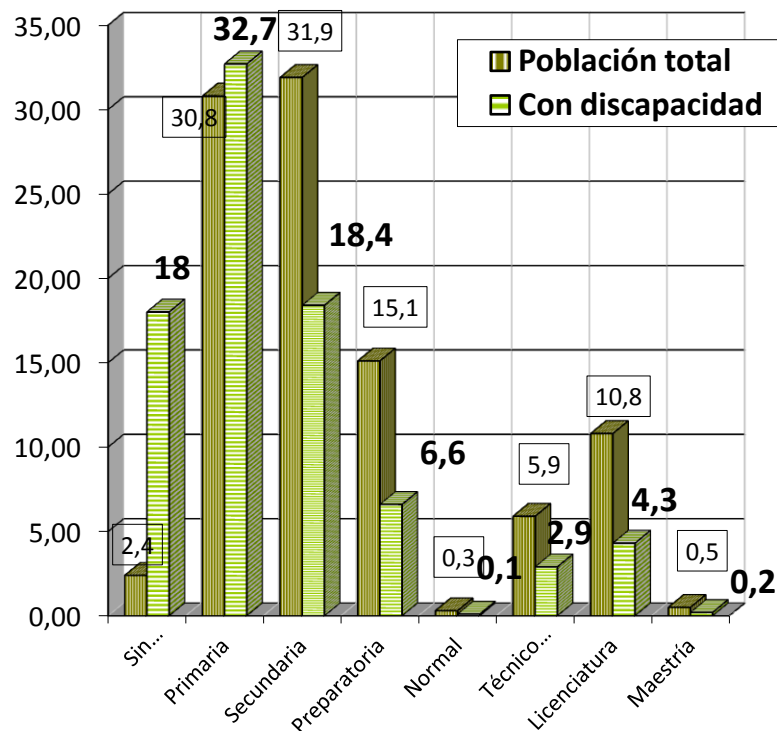


Figura 16 Porcentajes de escolaridad de la población entre 14 y 40 años con y sin discapacidad en México.

Fuente: Elaboración propia con base en el Informe sobre la educación media superior (2008). Subsecretaría de Educación Media Superior. México.

3.6. EDUCACIÓN SUPERIOR Y DISCAPACIDAD

Un elemento que llama la atención para una verificación más precisa es que se signa un 4.3% con estudios de licenciatura (INEGI, 2004), siendo que en las instituciones de las que hemos conseguido datos primarios de la matrícula global y de los estudiantes con discapacidad en ellas, vemos que solo alrededor de un 0.20% presentan discapacidad.

Ahora si se toman los datos de la población con discapacidad en el rango de 6 a 29 años, el 63.8% no asiste a la escuela y 34.5% sí asiste; el análisis entre hombres y mujeres muestra que para ambas situaciones los varones tienen mayores concentraciones; es decir, asisten más hombres a la escuela (56%) que mujeres (INEGI, 2004).

Se han editado documentos independientes de algunas entidades federativas en cuanto a la población profesionista, entre ellos los profesionistas con discapacidad. Entre estos datos cabe resaltar los correspondientes al Distrito Federal, que es el que presenta la mayor cantidad de profesionistas con discapacidad, registrando a 8828 personas, lo que significa poco más de una quinta parte del total de profesionistas con discapacidad del país (INEGI, 2004b).

En cuanto a su distribución por género, se observa que de las personas con discapacidad de sexo masculino el 1.3% son profesionistas y del femenino 1.0%.

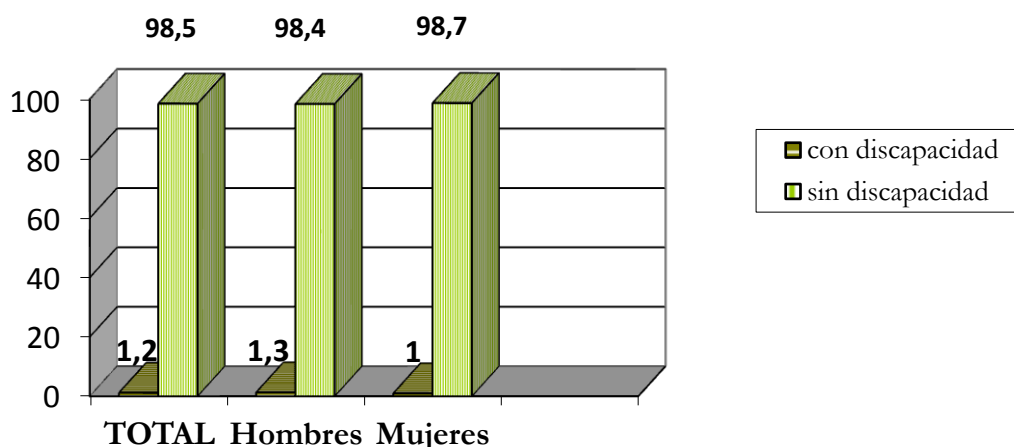


Figura 17 Porcentajes de profesionistas en el Distrito Federal por sexo y condición de discapacidad, 2000.

Fuente: INEGI. Los profesionistas del Distrito Federal. 2004

En el documento citado (INEGI, 2004b) se contrasta la edad de quienes poseen estudios superiores y son menores de 55 años, que para el caso del Distrito Federal es de 52.6% en contraste del nivel nacional que para esa edad es de 63.1%

Por lo que respecta al tipo de discapacidad según sexo predomina la que tiene que ver con el movimiento, desplazamiento o equilibrio de toda o una parte del cuerpo, esto es, discapacidad motriz y solamente en ésta es en donde el sexo femenino tiene mayor incidencia; en particular 61.4 por cada 100 mujeres la presentan, en tanto que la proporción

en los hombres es de 54.5 por cada 100, esto es, 7 por ciento menos en comparación con ellas. En orden de importancia, le sigue la de tipo visual con 22.7 % los varones y 20.0% las mujeres; para la auditiva las cifras son de 18.9% y 15.1%, respectivamente.

Por lo que se refiere a la de tipo mental (sic), prácticamente no existe diferencia en el valor observado en cada sexo; y en discapacidad por el lenguaje se registra un 1.0 % por los hombres y 0.4% por las mujeres.

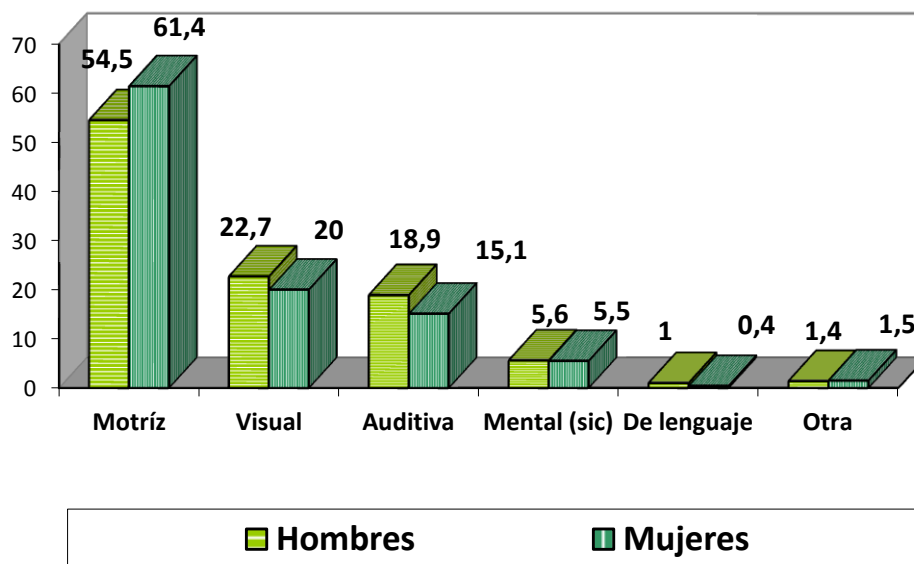


Figura 18 Porcentajes de profesionistas en el Distrito Federal por sexo y tipo de discapacidad, 2000.

Fuente: Sobre INEGI XII Censo General de Población y vivienda. 2000. Los profesionistas del Distrito federal. INEGI 2004

Notas: a) La suma de los porcentajes de los distintos tipos de discapacidad puede ser mayor a 100% porque algunos presentan más de una discapacidad. b) Se utiliza el término “mental” porque es el utilizado en el Censo de Población citado en las fuentes oficiales que lo refieren.

Ahora, si el análisis se efectúa por grupos quinquenales, se observa que entre la población con discapacidad son profesionistas por ambos sexos un 5.3 % con edades comprendidas entre los 25 y los 29 años, un 7.1% entre los 30 y los 34 años, 8.9% en el quinquenio de los 35 a los 39 años, incrementándose a un 10.5 % en las edades entre 40 y 44 años y a un 11.2 % de los 45 a los 49 años.

Este último es el rango quinquenal de edad de mayor porcentaje. Si tomáramos como media el haber obtenido el grado de licenciatura a los 25 años, quienes en el año 2000 tenían

entre 45 y 49 años quiere decir que conclúan sus estudios superiores entre los años 1980 y 1984.

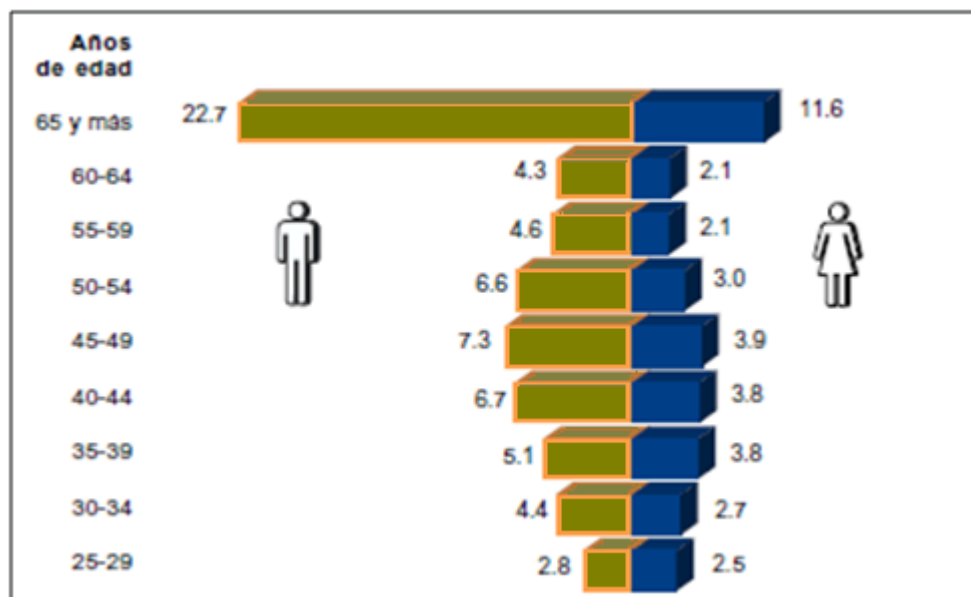


Figura 19 Estructura porcentual de los profesionistas con discapacidad, según grupos quinquenales de edad y sexo.

Fuente: INEGI. 2004b Los profesionistas del Distrito federal. Aguascalientes: INEGI

En la figura de arriba se ilustra la distribución porcentual de los profesionistas con discapacidad según grupos quinquenales, marcándose elementos a evaluar como el caso de que el 2.6% del total de los profesionistas con discapacidad residente en el Distrito Federal tiene entre 25 y 29 años, en el siguientes quinquenio que va de los 30 a 34 años se tiene un 3.5%, un 4.5% está entre los 35 y 39 años, continúa aumentando ese porcentaje en los quinquenios de los 40-44 y 45-49 años. En las edades de 25 a 29 años la diferencia por sexo es mínima, sin embargo a partir de los 30 años en adelante la diferencia a favor de la población masculina se incrementa; por ejemplo, siendo profesionistas entre 30 y 34 años hay 4.4% de hombres y 2.7% de mujeres, esto es un proporción de 61.9% en los hombres con un 38% de mujeres. Otro quinquenio a resaltar es el de los 45 a 49 años en que se da un 7.3% de profesionistas varones en contraste a un 3.9% de mujeres, subiendo entonces a un 65% de hombres respecto a un 35% de mujeres.

El momento en que se duplican los hombres profesionistas respecto a las mujeres profesionistas es en las edades de 65 o más años, esto hay que analizarlo por la época en que quienes en el año 2000 tenían 65 o más años, habrían estudiado su licenciatura

mayoritariamente en los años 50's y 60's que la proporción de la población femenina que realizaba estudios universitarios era inferior a lo que ocurre en la actualidad.

Adicionalmente hay que señalar que en las edades de 65 y más el porcentaje de mujeres con discapacidad es mayor que el de hombres.

Respecto a las profesiones obtenidas por la población en general (con y sin discapacidad) residente en el Distrito Federal según datos del XII Censo, vemos que las que tienen un mayor porcentaje son las de Contaduría y Finanzas con un 12.6%, seguidas por Administración con un 10.9%, Derecho un 8.9%, Medicina y optometría es estudiada por un 6.0% , ingeniería mecánica e industrial 4.2%, arquitectura y urbanismo un 3.8%, ciencias de la comunicación 3.6%, psicología 3.3%, ingeniería eléctrica y electrónica por un 3.0%, ingeniería en computación o informática 2.9 %, esto es interesante contrastarlo con lo que ocurre en la población con discapacidad. Sobre todo si tomamos a aquél sector que estudia ese nivel escolar ya con una discapacidad.

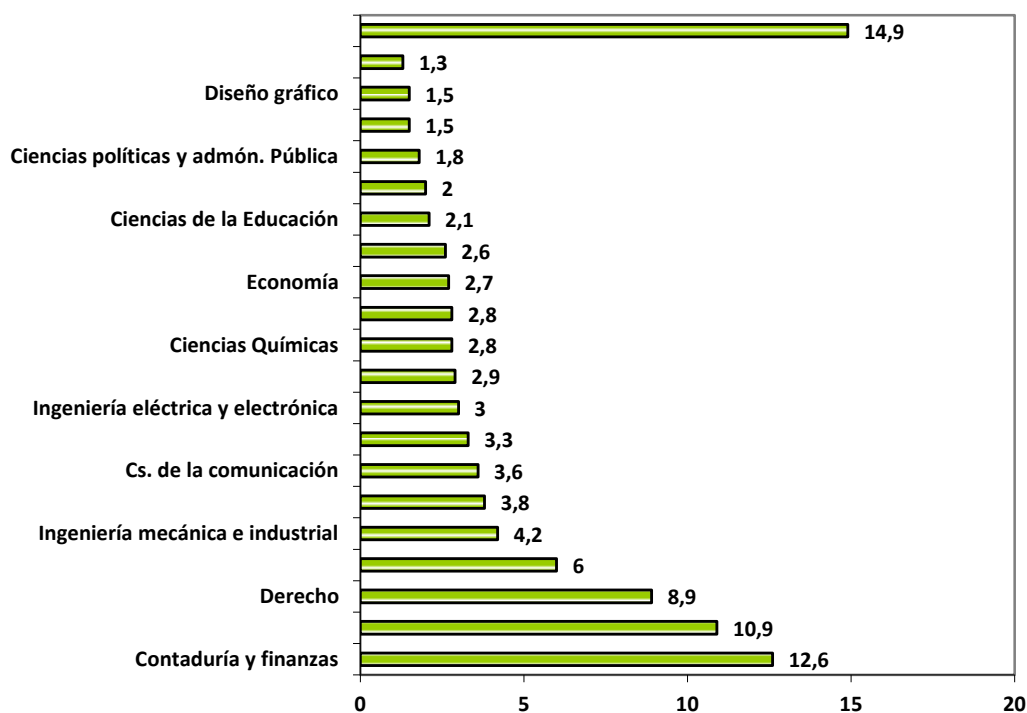


Figura 20 Porcentajes de profesionistas con y sin discapacidad residentes en el Distrito Federal de profesionistas según disciplina, 2000.

Fuente: Datos XII Censo de Población y Vivienda, 2000. INEGI.2004 Los profesionistas del Distrito federal. Aguascalientes: INEGI.

Es oportuno resaltar que los profesionistas con y sin discapacidad con estudios de maestría y doctorado con más de 25 años en toda la república mexicana son un 0.9% y en el caso del Distrito Federal lo obtienen un 1.9% de ellos.

3.7 DISCRIMINACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.

En otro orden de ideas, pero que a su vez ha de abordarse cuando se pretende analizar los alcances de la integración de los estudiantes con discapacidad en la escolaridad regular, es cómo perciben los propios compañeros de clase el que se encuentre un niño o adolescente con discapacidad en su grado.

En ese sentido la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México en el año 2007 realizó la *Encuesta nacional sobre exclusión, intolerancia y violencia en escuelas de nivel medio superior* (ENETvV en adelante), la cual tiene como objetivo medir las condiciones de exclusión, intolerancia y violencia que se producen en escuelas públicas del nivel medio superior, para lo que se tomaron cinco escuelas en cada uno de los 32 estados que conforman la República, aplicándose a 13104 estudiantes entre 15 y 19 años, inscritos en bachilleratos.

Algunos de los resultados a resaltar, dada su vinculación directa con el tema que nos ocupa en el presente trabajo, es que a un 51.1% de los estudiantes encuestados no les gustaría tener como compañero en la escuela a alguien con discapacidad. Con objeto de ilustrar el carácter discriminatorio a la diversidad en general, a estos estudiantes a su vez no les gustaría tener compañeros enfermos de sida a un 54%, a compañeros no heterosexuales un 52.8% y a indígenas un 47.7%. Ya con índices mucho más bajos serían rechazo a aquellos que tengan ideas políticas diferentes, otra religión, extranjeros, baja condición socio-económica, entre otras. Esta situación se cruza con otros reactivos evaluados como es el caso de que un 56.9% de los alumnos se ha sentido muy criticado en su casa a un 58.5% le es muy difícil hacer amigos, el 61.8% afirma que no se lleva bien con sus padres. Cabe resaltar en este espacio, que estamos hablando de una etapa de la ontogenia que es especialmente sensible, puesto que los jóvenes encuestados tenían entre 15 y 19 años.

Los grandes campos valorados en la ENETvV se relacionan con: los motivos por los que están estudiando, sus expectativas de futuro, sus ocupaciones de tiempo libre, las relaciones de amistad, las relaciones entre iguales en la escuela y con sus profesores, algunas conductas que generan conflicto o violencia, comportamientos y sentimientos relacionados con su sexualidad, así como situaciones de abuso o de confusión, creencias sobre género y actitudes hacia la diversidad, seguridad y violencia en las escuelas, ambiente social de la comunidad y de su familia, estados de ánimo, afecto, sentido de vida, autoestima y autoconcepto, actitud hacia la autoridad, adicciones.

La gráfica siguiente muestra los porcentajes referidos sobre el tipo de estudiantes que no les gustaría tener por compañeros en la escuela.

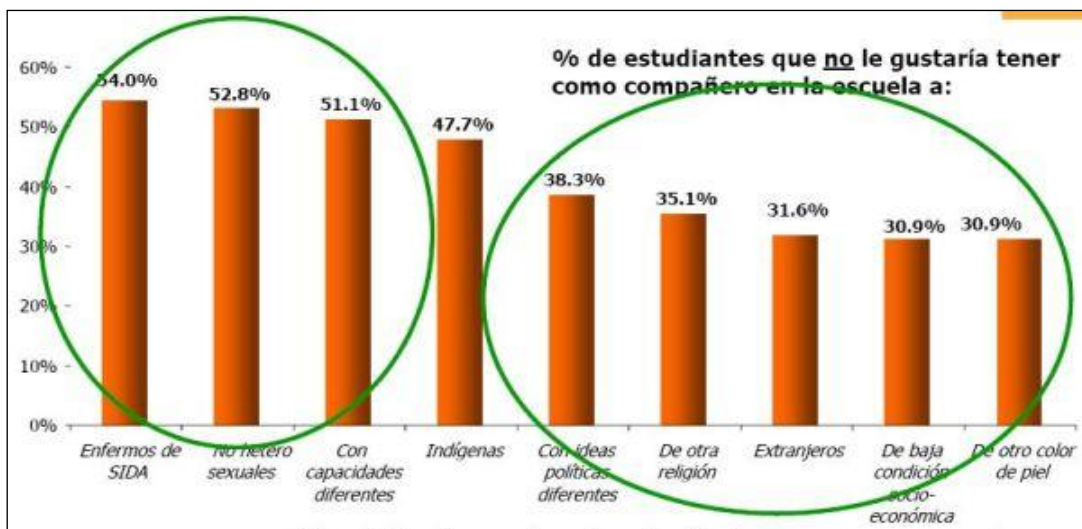


Figura 21 Porcentaje de estudiantes que no le gustaría tener como compañero en la escuela a alguien con discapacidad.

Fuente: Primera Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas. 2007. <http://www.sems.gob.mx/aspnv/encuesta/images/>

Cercano en algunos aspectos a la referida Encuesta Nacional sobre Exclusión, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) a nivel federal en el año 2005 realizó la Encuesta Nacional sobre discriminación (CONAPRED-SEDESOL, 2005) aplicándola a 5612 personas entre las cuales 594 tienen alguna discapacidad; en esta Encuesta algunos reactivos valoran situaciones relacionadas con personas con discapacidad, de tal forma que ante la pregunta “¿cree usted que prohibirle la entrada a una escuela a un niño con síndrome de Down es, o no es, una violación a los derechos básicos de las personas?” a lo que resulta que un 84.4% considera que sí es una violación, un 10.7% que no es una violación y un 4.8% de los encuestados responde que Depende.

Respecto a la pregunta: “está de acuerdo con la siguiente idea: en las escuelas donde hay muchos niños con discapacidad ¿la calidad de la enseñanza disminuye?”, el 66.3% está en desacuerdo y el 33.7% de acuerdo.

Ante la pregunta “¿qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted con la siguiente afirmación: dadas las dificultades de empleo que hay actualmente México sería preferible dar trabajo a las personas sin discapacidad y a los discapacitados? Respondiendo estar en desacuerdo un 58.7%, un 31.1% estar de acuerdo y un 10.1% que depende de la situación.

Con base en los resultados de esta primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (Enadis 2005) se diseñó una nueva encuesta con el apoyo del Instituto de

Investigaciones Jurídicas de la UNAM, a través de la Enadis 2010 (CONAPRED, 2011) se busca actualizar el panorama de discriminación que persiste en México y profundizar el conocimiento sobre quién discrimina en qué ámbitos de la vida y cuáles son los factores socio con culturales que se relacionan con ello. Entre los resultados a resaltar encontramos que estaría dispuesto a permitir que en su casa vivieran personas con discapacidad un 74.5%, un 11.0% sí en parte y un 12.5% no estaría dispuesto, relacionándose con la escolaridad se encuentra que “A medida que aumenta la escolaridad, aumentan los niveles de expresión de tolerancia hacia los diferentes grupos (CONAPRED, 2011, pág. 25). Ante la pregunta aplicada al grupo encuestado con discapacidad “¿cuál cree que es el principal problema de las personas en su condición en México?” los tres problemas más señalados son 20.4% el desempleo, 20.4% discriminación y con un 15.7% el No ser autosuficiente. (CONAPRED, 2011, pág. 90) .

4. ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En este capítulo se identifican buenas prácticas existentes en instituciones de educación superior en distintos países, en las cuales brindan algún Servicio para estudiantes con discapacidad o bien, aún sin un organismo o servicio específico, cuentan con alumnos en alguna de sus opciones académicas.

Uno de los objetivos específicos del presente trabajo es el describir la situación socioeducativa de los estudiantes universitarios con discapacidad, identificar las deficiencias y debilidades, así como las fortalezas del sistema universitario con respecto a la discapacidad, por ello se listan los avances y aportaciones en materia de accesibilidad, formación docente, adecuaciones curriculares, sistemas de evaluación, entre los principales elementos que participan como facilitadores de inclusión.

Cabe señalar que la transformación a nivel de la educación superior se va produciendo a la par del proceso de integración en aulas regulares en los niveles educativos previos; con esto se han ido detectando los elementos intervinientes que limitan o se convierten en barrera para el aprendizaje, así como aquellos que se constituyen en facilitadores para éste. Observándose que no se resuelve la igualdad de oportunidades con sólo posibilitar el acceso, ni dar a todos lo mismo o abordar a todos por igual. Sobre el tema de las barreras al aprendizaje y estrategias para su eliminación, han trabajado una gran cantidad de investigadores y educadores (Alcantud, Ávila, & Asensi, 2000; Alcantud, 2003; Alonso & Díez, 2008; Andreu, Pereira, & Rodríguez, 2010; Booth & Ainscow, 2002a; Coll C. , 2008; Díez, 2005; Peralta, 2007; Rodríguez, et al., 2010; Rose & Meyer, 2000) los cuales son sólo algunos de los múltiples por citar.

Es oportuno resaltar que las estrategias de educación inclusiva, en todos los niveles educativos, van más allá de generar prácticas educativas o didácticas dirigidas a los estudiantes con discapacidad; de acuerdo con quienes plantean que lo que se trata es de impactar en la educación en su conjunto, en la concepción y la estructura de la educación (Booth & Ainscow, 2002b; Cabero & Córdoba, 2009; Marchesi, 2004; UNESCO, 2004) y con ello, desde el Diseño y la Planificación ya se instrumentan opciones cuya flexibilidad incluye a educandos muy disímiles entre sí. No obstante, se requiere la revisión de las estrategias e instrumentos para que sean diseñadas en beneficio de una gama amplia de

aprendices, con lo que se beneficiará a todos los alumnos, con o sin discapacidad. Lo cual es una de las expresiones de aplicación del diseño universal para el aprendizaje (DUA), el cual propone un nuevo enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación, basado en los avances sobre el aprendizaje y las nuevas tecnologías para responder a las diferencias individuales en los estudiantes (Díez, 2007; Rose & Meyer, 2000)es a través del diseño de currículo, métodos y políticas de enseñanza flexible que se apoyan las diferencias individuales en aprendizaje y se reducen las demandas de los educadores para el desarrollo e implementación de modificaciones y adaptaciones curriculares a posteriori (Alonso & Díez, 2008) .

Así mismo, esto contribuye a ofrecer igualdad de oportunidades, entendidas éstas no como que todo mundo debe ser tratado por igual sino que, atendiendo precisamente al principio de igualdad de oportunidades, se debe apoyar a todas las personas a desarrollar al máximo su potencial, por lo que el uso de adaptaciones significa no solamente eliminar barreras para el acceso (Díez, y otros, 2008).

A su vez, el desarrollo de escuelas inclusivas requiere el cambio profundo de las representaciones sociales de las personas particulares y de las sociedades mismas; esto lleva a un cambio de actitudes y con ello de acciones, reflejadas en el sistema educativo y en la sociedad en su conjunto (Damm, 2009; Ledesma, 2008). Para ello se consideran dos elementos clave en la formación de una cultura inclusiva: la comunidad y la participación. La escuela inclusiva se desarrolla con el acuerdo y la participación comprometida de sus integrantes, lo que nos retorna al cambio de actitudes hacia aquellas que generen inclusión (Calvo, 2009). Ante lo cual se reconoce que el sistema educativo, como todo sistema social, se resiste al cambio por lo que se requiere del apoyo constante y decidido de los poderes públicos, para que no queden los esfuerzos en la *retórica esperanzadora* y en documentos más que en las aulas (Echeita & Verdugo, 2004).

4.1. SITUACIÓN INTERNACIONAL

En este apartado se mencionan experiencias de distintos países de manera general y no abordado en orden de importancia, ni estrictamente de elaboración histórica.

Aunque, en particular en este trabajo se abunda en lo que transcurre en España, tanto por la importancia de lo realizado en el propio país, como por el impacto especial que ha tenido en toda Iberoamérica y, por tanto, en México.

Se ha venido incrementando de manera importante el bagaje de experiencias sistematizadas, especialmente a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que ejerce como parteaguas para poner en la mesa de discusiones en el ámbito universitario la inclusión con igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad.

En años previos a la Declaración de Salamanca se generaron algunas experiencias, como el caso de la Universidad Autónoma de Barcelona, que en 1989 inicia un servicio denominado UNE, basado principalmente en la colaboración de voluntariado para el apoyo a los estudiantes con discapacidad que lo requerían.

En 1992 la Universidad de Valencia también pone en marcha un servicio de atención psicopedagógico que apoya a ese colectivo de estudiantes.

Esto va sucediéndose al tiempo que se va iniciando la aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) promulgada en 1990. En materia de accesibilidad en esa década surgen numerosas iniciativas dirigidas principalmente a la eliminación de las barreras arquitectónicas en la mayoría de las universidades. También en esa década el movimiento asociacionista cobra fuerza y participa en múltiples espacios, no solo en la educación.

En 1996 se realiza el primer encuentro sobre Universidad y discapacidad promovido por el entonces Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía el cual es el antecesor del Real Patronato sobre Discapacidad; a este encuentro acuden la UNE, la Universidad de Extremadura, la de Valencia y algunas otras universidades.

En la Universidad de Salamanca en 1997 se creó el INICO (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad) cuya finalidad es la investigación y formación especializada sobre discapacidad, así como asesoramiento orientado a potenciar, facilitar y mejorar las condiciones de vida de personas con discapacidad, así como de minorías y población marginada. Al mismo tiempo el INICO ha desarrollado el Servicio de Información sobre Discapacidad, SID es cual es uno de los portales temáticos sobre discapacidad que brinda servicio como red pública actuando como mediador entre la gran cantidad y dispersión de información que continuamente se está generando en relación a la discapacidad. A partir de 2003 se crea el ADU (Asesoramiento sobre Universidad y Discapacidad) como servicio que ofrece por distintas vías información y asesoramiento sobre el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas, para que participen activamente en todas las actividades de la vida universitaria. También desde el INICO se ha desarrollado una línea editorial con publicaciones de investigaciones de actualidad en materia de

discapacidad. Simultáneamente desde el año 1995 se ofrece el Doctorado Avances e Investigación sobre Discapacidad y desde 1991 se ofrece el Máster en Integración de Personas con Discapacidad orientado a capacitar a los profesionales en las habilidades necesarias para poder planificar, implementar, y evaluar los procesos rehabilitadores necesitados por cada persona con discapacidad, desde una perspectiva interdisciplinar, este máster ha formado a personas de distintos países europeos y Latinoamericanos.

En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), se cuenta con el UNIDIS como servicio dependiente del vicerrectorado de estudiantes y desarrollo profesional, que tiene como objetivo principal viabilizar que los estudiantes con discapacidad que ingresan a esa universidad puedan gozar de las mismas oportunidades que el resto de los estudiantes. Coordina y desarrolla acciones de asesoramiento y apoyo a la comunidad universitaria con objeto de contribuir a suprimir barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje de los universitarios con discapacidad. Dada la cobertura Nacional e incluso los centros asociados en otros países, así como la particularidad de la modalidad educativa a distancia, la UNED ha pasado de una matrícula de 113 estudiantes con discapacidad en el año 96-97 a contar con 4,292 en el ciclo 08-09 (Rodríguez Muñoz, 2010).

En la década del 2000 se trabajó cada vez más sistemática y concertadamente entre las universidades, en España el Ministerio de Educación y Ciencia, el Cermi, y otras instancias, constituyen el Foro de atención educativa a personas con discapacidad.

En el año 2002 se formula la *Declaración de Roma* (Reunión de Consejos Nacionales de Discapacidad del Sur de Europa., 2002) en el que se instó a los gobiernos apoyar a los estudiantes universitarios con discapacidad con adecuados sistemas de tutoría y servicios de apoyo. En términos semejantes en el Congreso Europeo de las Personas con Discapacidad se aprueba la *Declaración de Madrid* (Congreso Europeo de Personas con Discapacidad, 2002).

En el Seminario Universidad y Discapacidad: cuestiones actuales, realizado en 2005, se presenta un *Diagnóstico de Situación* (Mirón, Gallego, Alonso, & García, 2005) en el que se señala que en esas fechas en gran parte de las universidades en España, disponen ya de algunos servicios específicos o algún programa de ayuda a los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, tales servicios son heterogéneos, da cuenta de ello el estudio realizado por la Universidad de Salamanca que describe y analiza los servicios, programas o unidades de atención de 24 universidades del país (Verdugo & Campo, 2005).

Por otra parte, se publica el *Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad* (2006) que se orienta a la aplicación del Diseño Universal a los espacios universitarios así como en los

programas educativos relacionados con entornos construidos y tecnologías de la información, impactando en el currículo de distintas opciones académicas.

Meses después se publica el *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad* (Peralta, 2007) a partir de la información ofrecida por servicios y/o programas universitarios de atención a las personas con discapacidad, por defensores universitarios o similares, y cuestionarios a expertos; así, se enviaron cuestionarios a 67 universidades públicas y privadas españolas obteniéndose un 49% de respuesta; en el año 2007 se solicitó nuevamente al conjunto de universidades la actualización o rectificación de los principales datos de tal forma que se obtuvieron respuestas de 22 universidades públicas y tres de privadas. A partir de la información se elaboró una selección de buenas prácticas de las distintas universidades, al mismo tiempo, de un primer diagnóstico de las debilidades en materia de las comunicaciones y de accesibilidad de los entornos físicos, virtuales y tecnológicos. Finalmente, se presentan Propuestas de Acción, entre ellas y de la cual se derivan otras, es que cada universidad deberá establecer un Programa de Atención a Estudiantes con Discapacidad para brindar apoyo, al menos en los ámbitos que se listan (Peralta, 2007:79): Orientación, seguimiento y ayuda. Materiales didácticos y para el estudio en formatos accesibles. Aplicación de sistemas alternativos y/o aumentativos de apoyo a la comunicación. Facilitación de ayudas técnicas, material y equipamiento para el acondicionamiento del puesto de estudio, el acceso a la comunicación y la información en el aula. Tomadores de apuntes y notas. Servicio de intérpretes de lengua de signos. Ayuda de tercera persona y asistencia personal. Eliminación de barreras de todo tipo: urbanísticas, arquitectónicas, de comunicación, tecnológicas. Transporte accesible. Deporte adaptado. Además de instrumentar medidas como: normatividad que garantice la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal; orientación psicopedagógica, cuota de reserva de acceso a los estudios universitarios, adaptaciones al currículo, formación docente, enseñanza no presencial, becas, entre las más relevantes. También cada universidad ha de establecer indicadores que acrediten el grado de calidad de la atención a los miembros de la comunidad universitaria con discapacidad (Peralta, 2007).

Como se ha dicho, con la Declaración de Salamanca se abre un espacio claro para la reflexión y búsqueda de respuestas para el sector poblacional con discapacidad; de tal forma que en distintos foros de discusión educativa, van insertándose experiencias y propuestas; especialmente cabe señalar que a partir de 2005 se modificó la dinámica de trabajo de las reuniones del Real Patronato sobre Discapacidad, dando inicio a los Congresos Nacionales sobre Universidad y Discapacidad, realizándose ambos de forma conjunta. El primero de

estos Congresos se realizó en la Universidad de Salamanca en noviembre de 2005. En este primer foro se reflexionó sobre la atención y apoyo a la discapacidad con la participación de 25 universidades españolas y dos mexicanas.

En el año 2006 en el segundo Congreso Nacional sobre Universidad y discapacidad se explicita que ha de instalarse la universidad inclusiva: “la universidad está llamada a ser un referente para otras instituciones en la aplicación de las normas vigentes en materia de accesibilidad, y el modelo con que medir en el futuro nuestra capacidad de conquistar la efectiva igualdad de oportunidades”. Cabe señalar que en este congreso los objetivos que se plantearon fueron el incrementar el acceso de personas con discapacidad a la enseñanza superior, fomentando una normalización acorde con la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior y guiada por parámetros europeos de calidad. También se avanzó en definir los estándares mínimos que deben regir la atención a la discapacidad en las universidades y difundir dichos estándares. Se resaltó a su vez la responsabilidad que tiene la Universidad en los procesos de sensibilización y dinamización relativos a la discapacidad. Es importante resaltar que en este Congreso se planteó claramente la corresponsabilidad entre los agentes sociales implicados en atención a la discapacidad para la consecución de los objetivos, tales agentes van desde las autoridades y sectores políticos y administrativos, movimientos asociativos, instituciones del tercer sector y organizaciones y a nivel interuniversitario los profesores, estudiantes y personal de administración y servicios. El cuarto Congreso Universidad y discapacidad, que tuvo cita en la ciudad de León en noviembre de 2009, avanzó a temas como las metodologías innovadoras y, en el caso de España, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, profundizando los aspectos relacionados con la movilidad internacional de alumnos con discapacidad y el impulso de la inserción laboral.

De manera sumamente acelerada en poco más de una década, se pasó de la discusión de brindar servicios a los estudiantes que de facto ya habían ingresado en las instituciones de educación superior en distintas localidades hasta, en los años más recientes, plantear los requerimiento de la planificación y diseño de los distintos servicios, considerar las necesidades de posibles usuarios muy diversos, con el fin de minimizar las adaptaciones y mejorar las oportunidades de acceso para todos, además de que estos avances se plasmaran en las políticas educativas de manera general.

Con objeto de sistematizar las experiencias, programas, servicios o acciones tan distintas que se ofrecen en las diferentes Instituciones de Educación Superior se elaboró desde la Universidad de Salamanca un *Protocolo de Actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la Universidad* y un *Inventario de Indicadores de buenas prácticas en*

relación a la comunidad universitaria con discapacidad (Díez, et al., 2008) estas prácticas han sido llevadas a cabo en diferentes países; el inventario ofrece también valoración de esos indicadores y estándares obtenidos a partir de juicios expertos en la atención de personas con discapacidad en las universidades tales indicadores están organizados en 19 categorías que agrupan 467 indicadores, este documento sirve de guía para comprobar en qué aspectos de una categoría es necesario trabajar o incluir mejoras que sirvan para promover la igualdad de oportunidades en la Institución interesada (Díez, et al., 2011).

En el caso de los Estados Unidos de América, también se ha producido un avance en la incorporación de estudiantes con discapacidad en los niveles de educación superior, existen modalidades distintas de adaptaciones curriculares y de apoyos, principalmente económicos, pero también de adecuaciones y otros recursos para el logro de ese nivel educativo.

Por lo que respecta al nivel educativo superior la institución privada Gallaudet University dirigida especialmente para alumnado con discapacidad auditiva, cuyo profesorado y demás personal de la institución en su mayoría también tiene esa condición. En la actualidad ofrece cerca de 40 licenciaturas distintas y algunos posgrados. El currículo de todos aquellos programas está diseñado para la comunidad sorda aunque admiten a personas oyentes que sepan ASL (lengua de señas americana). En el año 2009 tenían una matrícula de 1274 estudiantes en las distintas licenciaturas ofrecidas (www.gallaudet.edu). En el año 2002 se celebró allí mismo el segundo congreso Deaf Way, al que asistieron cerca de 10.000 participantes de 120 países distintos.

Respecto a la atención en la educación superior dirigida para el alumnado con discapacidad en general, para efectos del presente trabajo solamente se listan, directamente en este apartado y no en la bibliografía, algunas páginas electrónicas en donde se encuentra información descriptiva sobre los derechos, trámites administrativos y las universidades que ofrecen servicios específicos apropiados a cada situación y que se encuentran localizados en todos los Estados que conforman ese país: "Avanzando" ofrece información en www.washington.edu, sobre cómo los estudiantes con discapacidades pueden hacer la transición de institutos de 2 años a universidades de 4 años"

El George Washington University's Heath Resource Center a través de su página web informa sobre distintas opciones educativas y de capacitación disponibles para después de la preparatoria, para estudiantes con discapacidad. "Piensa en la universidad: Opciones universitarias para personas con discapacidades intelectuales" ofrece recursos y herramientas para estudiantes, familias y profesionales en <http://www.thinkcollege.net>.

La Fundación EducationQuest ha publicado un suplemento para el Manual de Preparación para la universidad para estudiantes con discapacidad, el cual se encuentra en su página de la web en <http://www.educationquest.org>. En él se incluyen elementos sobre requisitos de las universidades, preparación académica, exploración de los ambientes universitarios, obtención de acceso a apoyos y servicios en el campus, así como preguntas que conviene hacer sobre servicios y apoyos.

Con sede en los Estados Unidos de América, la Association on Higher Education and Disability (AHEAD) cuya página es www.ahead.org, agrupa alrededor de 2500 miembros incluyendo otros países como Canadá e Inglaterra Australia Irlanda Nueva Zelandia Sudáfrica. Desde el año 1977 se ha discutido sobre la calidad de la educación superior a través de conferencias, publicaciones, encuentros y otros foros de consulta. Anualmente desarrollan congreso cuyos resultados encuentran su página electrónica, en la cual además se tiene acceso al Centro de Recursos HEATH el cual es un centro de documentación amplio en línea, sobre educación superior para personas con discapacidades. Este Centro cuenta con información sobre servicios de apoyo para discapacidades, políticas, procedimientos, adaptaciones, acceso al campus del colegio o universidad, opciones de carreras técnicas y otras capacitaciones. Además, ofrece información sobre ayuda económica, becas y materiales que ayudan a los estudiantes con discapacidades a realizar la transición al colegio, universidad o escuela de carreras técnicas, Ver <http://www.heath.gwu.edu>, especialmente las listas en el menú que aparecen en "Módulos" y "Recursos".

La Comisión de derechos de las personas con discapacidad (Disability Rights Comision, DRC) desarrolló el Código de buenas prácticas-Post 16 (Quality Improvement Agency, 2006) que concuerda con las recomendaciones del Reino Unido presentadas en el documento SENDA -Special Education Needs of Disability- por sus siglas (SWANDS, 2002). A su vez, a nivel europeo, desde el año 2009 inicia el proyecto HEAG con 26 países miembros de la agencia, además de Croacia y Eslovaquia. La Agencia elabora una *Guía sobre accesibilidad en la educación superior*. A través de este proyecto se busca ofrecer información relevante a estudiantes con discapacidad que pretenden realizar estudios de educación superior; expertos del proyecto de 28 países han colaborado en recoger la información clave, organizándose a través de páginas nacionales que ofrecen información específica en su idioma oficial y en inglés y, por otro lado, a través de la base de datos HEAG los usuarios con discapacidad pueden buscar servicios especiales y apoyo a la accesibilidad en cada país. En estas páginas por país se puede acceder a información desde la perspectiva nacional, contacto de personas clave, listado de instituciones especializadas y la disponibilidad de servicios de apoyo a la discapacidad. Entre otros objetivos, este proyecto pretende difundir y

apoyar oportunidades para que las personas con discapacidad puedan estudiar en el extranjero con los apoyos adecuados, acorde a la visión de movilidad dentro de la unión europea para promover la inclusión social en Europa, vinculándose a su vez con lo establecido en el Plan Bolonia, que tiene como objetivo el crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde la movilidad para estudiantes es una piedra angular; además de significar una transformación de modelo de universidad con base en sus cuatro principios básicos: la universidad como institución autónoma que produce y transmite cultura de manera crítica, la indisolubilidad de la docencia y la investigación, la libertad de la investigación, la enseñanza y la formación, y el cuarto, la superación de fronteras geográficas o políticas (Alcantud, 2010).

De igual manera, los ministros europeos de educación superior (London Communiqué, 2007) enfatizan en esforzarse por facilitar servicios adecuados para los estudiantes, creando recorridos aprendizaje más flexibles en y dentro de la educación superior, y ampliar la participación a todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades. En la Comisión europea a través del programa Erasmus ofrece apoyo adicional a estudiantes con discapacidad para estudiar en el extranjero como puede consultarse en su página electrónica.

A su vez, en distintos países latinoamericanos se han venido realizando reflexiones a manera de Congresos, Jornadas, Encuentros, en torno a las principales dificultades y a las mejores prácticas inclusivas en la educación superior.

De manera general se mencionan algunos de los esfuerzos que se han producido en Latinoamérica. No se realiza una exposición exhaustiva de cada uno de los países, sino la mención de acciones que reflejan la tendencia y estado de la atención a la discapacidad en las instituciones de educación superior en la región.

La presencia de estudiantes con discapacidad en las Universidades, así como su organización en pos de reducción de barreras arquitectónicas fueron produciéndose desde hace algunas décadas pero de manera más sistemática y documentada puede observarse en la década del 2000 en que la preocupación por una atención educativa acorde a los requerimientos del colectivo, se plasma en gran cantidad de eventos para reflexionar sobre la situación de la atención a la discapacidad en el nivel educativo superior.

Esta preocupación por brindar servicios acordes a las necesidades del sector estudiantil con discapacidad, en el caso de la República de Argentina ha motivado a la realización de las Jornadas Universidad y Discapacidad, iniciándose la primera en el año 2002 en la Universidad Nacional de la Plata, y sucediéndose en distintas universidades del país en 2003,

2004, 2006, 2008 y en 2010 respectivamente las II, III, IV, V y VI Jornadas, en ellas se va avanzando no solo en la participación de más universidades sino en las problemáticas que en esas Jornadas se tratan y en las modalidades de abordaje que se van gestando; el lema de las IV Jornadas fue “reconocer la diferencia para proteger la igualdad”, con este espíritu se organizaron a su vez las Jornadas “Te doy mi palabra” cuyo reclamo dio por resultado la conformación de la Comisión Universidad y Discapacidad en la Universidad de Buenos Aires (Seda, 2008)

En esa década se van constituyendo instancias a manera de Programas, Servicios o Comisiones Institucionales. Se conforma la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos (CIDDHH) la cual para el año 2008 estaba integrada ya por 18 universidades nacionales de ese país. Entre los objetivos de la CIDDHH además de la promoción de la inserción y la permanencia de las personas con discapacidad dentro de la comunidad universitaria y el acompañamiento a los alumnos en su proceso de aprendizaje, también se plantea es promover la incorporación de la temática de discapacidad en las currícula de las unidades académicas y la formación de técnicos universitarios en la asistencia y promoción de las personas con discapacidad (Eroles, 2010).

En Argentina también se ha avanzado en el ámbito legislativo con las modificaciones en el año 2002 a la Ley Nacional de Educación Superior 25.573/02, cuya claridad y contundencia amerita anotarlas en este espacio: Artículo 2º.- El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad. Al artículo 13, Inserción del inciso f) en los siguientes términos: f) Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de Interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes (Mareño & Katz, 2011, pág. 14).

A pesar de esto avances en la normatividad, en ese mismo documento compilado por Mareño y Katz se reconoce que los cambios institucionales, necesarios para cumplir con las metas definidas por las leyes, vienen cumpliéndose de forma paulatina y heterogénea por parte de las universidades del país, lo cual puede percibirse a través de la breve relatoría de lo que han venido realizando en materia de discapacidad 20 Universidades Nacionales, las cuales son la instituciones públicas de educación superior de cada provincia del país; cada una de esas universidades ha elaborado un capítulo en el que se reporta en qué estado se encuentra la atención a la discapacidad en su Institución, en su caso, qué programas o

acciones desarrolla vinculados a las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión. Si bien los avances son desiguales y heterogéneos, cabe señalar que en todas se ha puesto atención en una primera etapa en la ejecución de obras que permitan la accesibilidad arquitectónica. Algunas han avanzado en la sensibilización, información sobre las discapacidades, formación docente, hasta llegar a la inserción de alguna asignatura en el currículo de licenciaturas en particular. El valor del documento reside en que posibilita una visión nacional organizada en un solo documento sobre el trabajo que se está llevando a cabo en esas universidades distribuidas en todo el país.

Por lo que respecta a Colombia, también se ha conformado una Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad. Los distintos Foros para abordar la problemática de la educación superior y la discapacidad dan cuenta de la preocupación por brindar respuestas a los requerimientos existentes, , tal es el caso del Primer Foro Virtual de Educación Superior Inclusiva y del I y II Foro de Inclusión de la población con discapacidad en la educación superior, en los que se reportan experiencias de integración de estudiantes con discapacidad en distintas universidades del país pero que en el trabajo presentado como análisis de la situación de la educación superior en Colombia (Materón, Molina, & Parra, 2010) falta un registro sistematizado de la cantidad y situación de los estudiantes con discapacidad, lo que retrasa la creación de acciones inclusivas que den respuesta a los apoyos que necesitan. A su vez, Rocío Molina (2006) expone que contrastando cinco Universidades a pesar de contar con un marco legal para la educación de las personas con discapacidad, las acciones en el nivel superior son muy escasas. En esos resultados paradójicamente se reporta que en todas las universidades consideradas se tiene conocimiento y formación en Inclusión Educativa, aunque solamente en dos de las cinco universidades estudiadas, se cuenta con servicios o acciones de apoyo a los estudiantes con discapacidad.

En el año 2009 el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, seleccionaron para impulsarlo al proyecto de la Universidad de Manizales “Modelo de Educación Superior Inclusiva para personas en situación de discapacidad con limitación auditiva en la modalidad de educación a distancia” a través de estrategia polimodales como el uso de televisión satelital, material impreso y aulas virtuales de aprendizaje (MEN, 2009). La Universidad Pedagógica Nacional, desarrolla desde 2003 el proyecto Manos y Pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria, contando en 2009 con 55 estudiantes con discapacidad auditiva en 11 licenciaturas.

En abril de 2010 se realizó el Foro inclusión de la población con discapacidad en la educación superior: de la investigación a la acción, en la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Y en noviembre de 2010 el Foro Virtual de Educación Superior por la Universidad de Autónoma de Manizales, lo que da cuenta de la preocupación por la temática en el país.

En cuanto a Chile, también se considera que a pesar de la existencia de las políticas orientadas a generar condiciones de mayor equidad en todos los niveles educativos, éstas aún no se han materializado en estrategias y programas específicos de apoyo a los estudiantes en el contexto universitario, solamente en casos aislados en algunas instituciones (Gibbons, Lissi, & Zuzulich, 2005). En la Universidad Católica de Chile (UC) se admitían estudiantes con discapacidad pero hasta el 2006 se inicia el programa PIANE UC (Programa de Inclusión de Estudiantes con Necesidades Especiales) abordando actividades organizadas en áreas: de sensibilización y difusión, la de apoyo directo e individual a los alumnos que lo requieren y a los docentes en cuanto adecuaciones curriculares, capacitación en el uso de recursos tecnológicos específicos y un área de investigación en el ámbito de la inclusión en la educación superior. (Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas, & Pedrals, 2009).

En la República Dominicana se han realizado, entre otras actividades, el Seminario “Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en República Dominicana” el 6 de mayo 2005 y en julio de 2009 el Foro “Hacia la Eliminación de Barreras Arquitectónicas para Personas con Discapacidad” abocados a la reflexión y propuestas de eliminación de las barreras que impiden que las personas con discapacidad accedan a los planes de estudios superiores.

En Costa Rica en el año 1994 se conforma la Comisión de Servicios Estudiantes con Discapacidad (COSEDIS), la cual en la actualidad se denomina Comisión Interuniversitaria de Acceso a la Educación Superior (CIAES), la cual está integrada por representantes de cuatro instituciones de educación superior del país, y está abocada a atender a la población con discapacidad, plantea como su objetivo general articular las políticas de accesibilidad al educación superior incluyan los procesos de admisión, permanencia y graduación. Enfocando sus actividades principalmente hacia adecuaciones en la aplicación del examen de admisión, asesoría psicoeducativa especializada, recomendaciones sobre adecuaciones curriculares, coordinación con profesores y otros integrantes institucionales, tutoría estudiantil, transcripción de material a sistema Braille, grabación de textos y servicios de intérprete a LESCO (Alfaro, 2010).

Algunos de los programas de apoyo más consolidados en las IES en América Latina es el caso de la Cátedra Libre de Discapacidad en la Universidad central de Venezuela, el

Programa de Apoyo a las Personas con Necesidades Especiales de la Universidad de Brasilia y el Centro de Asesoría y Servicios para Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Costa Rica.

La UNESCO en el informe sobre la Situación en la Educación Superior en América Latina en el capítulo sobre la integración/inclusión de las personas con discapacidad resalta el hecho de que a pesar de que la región tiene una amplia legislación a favor de las personas con discapacidad, múltiples factores limitan su cumplimiento, entre ellos se destacan los que en dicho documento se listan: “1. la ausencia de normas detalladas y específicas, su obsolescencia o inaplicabilidad, 2. La no ratificación de convenios internacionales, 3. El desconocimiento de las leyes por parte de los actores y de los beneficiarios, 4. El deficiente ejercicio de la ciudadanía por parte de las propias personas con discapacidad, lo cual contribuye a la reproducción de dinámicas excluyentes, 5. El incumplimiento por parte del estado de su función planificadora y reguladora, lo cual repercute en los diversos sectores sociales.” El fenómeno de “invisibilidad” se añade a lo anterior, lo cual consiste en aceptar la desigualdad y la exclusión como algo que se ha hecho normal o que es natural que suceda, situación que coexiste históricamente con la desigualdad económica, de género, racial y étnica en la región (Moreno, 2006, pág. 144).

A pesar de los distintos obstáculos y condiciones recién reseñados, en el caso de América Latina como región, es importante resaltar el hecho de que se conformó en abril de 2009 la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, cuyos objetivos se dirigen a promover conciencia en los ámbitos universitarios para erradicar de la vida universitaria, el prejuicio y la discriminación; el hacer de todo espacio educativo un entorno no excluyente a través de acciones que permitan la accesibilidad física, comunicacional y cultural de todas las personas; incorporar al currículo de disciplinas universitarias y asignaturas contenidos formativos referidos a la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos; crear las condiciones para la producción académica en la temática de la discapacidad en docencia, investigación y extensión a fin de propiciar conocimientos y prácticas respetuosas de los derechos humanos, y una mejor calidad de vida, dando cumplimiento a lo estipulado por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas (ONU, 2006).

Entre las buenas prácticas encontradas en Latinoamérica en las diferentes iniciativas de las instituciones de educación superior de forma sintética se mencionan: becas, cuotas de acceso, servicios y programas de apoyo a la permanencia y egreso, medidas de eliminación

de barreras arquitectónicas, provisión de tecnologías de apoyo y ayudas técnicas, adaptaciones curriculares, contratación de intérpretes de lengua de señas, producción de materiales pedagógicos adecuados. Se han generado estudios de posgrado en la región, como es el caso de la Maestría en discapacidad de Inclusión Social en la Universidad Nacional de Colombia, Estudios Interdisciplinarios sobre discapacidad en la Universidad Costa Rica, varias generaciones del Máster de Integración de personas con discapacidad de la Universidad de Salamanca, España, en colaboración con varias universidades iberoamericanas.

A manera de síntesis, en los Congresos, Jornadas, Encuentros o Foros, realizados en los distintos países y en los Informes e investigaciones comentados antes, en torno a mejores prácticas inclusivas en la educación superior, los campos más frecuentes de actuación abordados los podemos listar en los siguientes apartados:

- Adecuaciones didácticas y apoyos tecnológicos. Se abordan los apoyos dirigidos a lograr independencia, acceso a la información, soporte en los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto en las estrategias como en los equipos e instrumentos a utilizar. (Alcantud, 1999; Alcantud, Ávila, & Asensi, 2000; Alonso & Díez, 2008; Andreu, Pereira, & Rodríguez, 2010; Belén, 2009; Díez, 2007; Marchesi, 2003; ONCE, 2005; Sanchez Montoya, 2004; Soler, 1999)
- Adecuaciones curriculares. Reflexiones y propuestas para posibilitar el acceso al currículo por vías diversas y adecuadas a condiciones distintas. Las adaptaciones curriculares no significativas en las instituciones de educación superior constituyen una estrategia educativa necesaria con el fin de individualizar y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. (Ainscow, 2001; Alcantud, Ávila, & Asensi, 2000; Coll, 2006; Moral, 2009)
- Formación docente. Este aspecto es de los más mencionados como requerimiento para brindar una educación inclusiva, al subrayar la importancia de estar preparado para atender requerimientos muy diversos y ritmos de aprendizaje distintos, contar con una visión conceptual y actitudinal de la educación y del ser humano que posibilite con igualdad de oportunidades la participación de todos los estudiantes (Coiduras, 2008; Grosso, 2001; Pogré, 2006; Rodríguez, y otros, 2010)

- Actitudes de la comunidad universitaria hacia la discapacidad. Este apartado se dirige a la importancia de generar una actitud no discriminatoria por parte de los docentes, administrativos, autoridades y de los estudiantes (Booth & Ainscow, 2002b; Damm, 2009; Díez, y otros, 2008; Mata, 2003; Verdugo, 2003).
- Evaluación, Selección o admisión.- Hacen referencia a la evaluación de los conocimientos, habilidades o competencias adquiridas en las distintas asignaturas, así como en la modalidad de obtención del grado correspondiente; el segundo aspecto se refiere al proceso de admisión para el ingreso a las instituciones educativas en igualdad de oportunidades (Ulloa, 2010)
- Accesibilidad arquitectónica, administrativa y de comunicación. Abarca la adecuación bajo una óptica de posibilitar el acceso, traslado, uso de los mismos espacios e instrumentos de las instituciones educativas que el resto de la comunidad, así como la obtención de la información y el intercambio comunicativo requerido. (Balcázar, 2006; Díez, 2007; Fluja, 2006; Peralta, 2007).
- Programas o acciones de apoyo para estudiantes con discapacidad: Se refieren a apoyos que atienden las necesidades académicas, culturales y de convivencia de los estudiantes con discapacidad que lleve a su inclusión y bienestar. (Sardá, Gallardo, Priante, & Flores, 2002; Susinos & Rojas, 2004; Verdugo, 2003)
- Política institucional.- Comprende las disposiciones, normativas, reglamentos que expresamente regulen los derechos, programas, servicios o acciones relacionados con los miembros de la comunidad universitaria con discapacidad. (Booth & Ainscow, 2002b; CONAPRED, 2006; Díez, y otros, 2011; Sarto & Venegas, 2009; Schalock, 2004; UNESCO, 2004).

4.2. SITUACIÓN EN MÉXICO.

Así como en otros países, la presencia de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación superior desde décadas atrás se ha producido por sus propios recursos familiares o con esfuerzos aislados de docentes, autoridades o amistades, los cuales han servido como de pioneros tanto para mostrar la necesidad de dar respuesta a los requerimientos educativos específicos como de indicar ciertas veredas a transitar. Experiencias de la trayectoria vital hasta la formación universitaria de tales *pioneros* han sido documentados en ocasiones en formato literario en caso de México (Brimmer & Poniatowska, 1979) y/o cinematográfico (Mandoki, 1987), análogos a los de países y tiempos distintos por ejemplo la autobiografía de Hellen Keller (Macy, 2002) o contemporáneamente en España en la UNED (Peñas, 2011). En cuanto de México el carecer de registros que den cuenta de en dónde están, con qué recursos y apoyos cuentan, qué discapacidad tienen en dónde han realizado los estudios previos, etc. lleva a que los datos obtenidos sean sumamente heterogéneos tanto en su obtención como en la presentación de los mismos. Las propias instituciones en donde están matriculados en su mayoría no cuentan con una ficha informativa o un registro y seguimiento de su desempeño académico.

Esto concuerda con lo planteado en el Informe de la UNESCO respecto a las restricciones identificadas en la región de América Latina, y que se aplica por tanto a México sobre la situación de los alumnos con discapacidad en la educación superior (Moreno, 2006, pág. 151) que se listan como sigue: 1. El carácter progresivo de los sistemas de enseñanza repercute en que los problemas de los niveles precedentes funcionen como filtro que impide la llegada del alumno con discapacidad a la educación superior, 2. A pesar de suscribir la legislación internacional y contar con la propia, esto no se refleja en políticas institucionales definidas, plasmadas en planes y programas actuantes, ni en su visión, misión y estrategias, 3. Persisten dificultades en el acceso y permanencia en las instituciones, 4. Existen barreras arquitectónicas, pedagógicas, comunicacionales y de actitud que limitan las prácticas inclusivas. 5. Aún existen insuficientes experiencias en el uso de las tecnologías de apoyo y de las tecnologías de la información 6. Parece predominar en los servicios y programas, el modelo asistencialista, y no en promover independencia de los usuarios y 7. No existen registros suficientes que proporcionen informaciones estadísticas sobre la población de estudiantes, profesores y funcionarios con discapacidad.

La carencia de estadísticas e indicadores sobre necesidades educativas especiales es un tema recurrente. El informe de la ONU (Muñoz, 2007) presentado por el relator especial sobre el derecho a la educación, destaca con especial énfasis la ausencia de estadísticas sobre la

población que presenta discapacidad y, referente a la educación, las características de sus trayectorias escolares lo que motiva incertidumbre sobre el grado exacto de su exclusión del sistema educativo.

Para tener un referente de la magnitud y características del estudiantado en México hay que considerar los datos con que se cuenta. Así se registra en la página de estadísticas educativas de la SEP que existen en el país 2,705,190 estudiantes en el nivel de Educación Superior, (Secretaría de Educación Pública, 2011) de los cuales 2,418,144 realizan estudios de Licenciatura Universitaria o Tecnológica a nivel nacional en 1,904 Instituciones (IES's) en el ciclo escolar 2009-2010. Se consideran las distintas formas de sostenimiento: Federal, Estatal, Autónomo y Privado. Cabe señalar que entre las 40 Instituciones Autónomas aglutinan a 1,004,020 estudiantes y entre las 1,370 instituciones privadas a 782,344 alumnos. (SEP. Dirección General de Planeación y Programación., 2011)

Sobre estas modalidades de sostenimiento es que se ha indagado sobre las IES's en las que se ofrece algún servicio de apoyo a los estudiantes con discapacidad, o bien aún sin una unidad o programa específico, se encuentran integrados en las aulas ordinarias de esas Instituciones. Dado que las Universidades y Tecnológicos por su condición administrativa aún siendo de sostenimiento público, no reportan el formato 911 que es en donde en el resto de los niveles educativos, incluidas las escuelas normales (destinadas a licenciaturas para formación de profesorado). Por lo que no se cuenta con un registro nacional a ese nivel educativo que de información sobre cuántos estudiantes con discapacidad se encuentran incluidos. Incluso en la mayoría de las Instituciones no llevan un registro uniforme de ello por lo que en los informes de las propias universidades y tecnológicos no aparecen reportados.

La información sobre la educación superior en gran parte se adquiere a través de la ANUIES que es una Asociación Nacional de Universidades tanto públicas como privadas; en la actualidad agrupa a 159 instituciones de educación superior que cubre el 80% de la matrícula nacional de quienes estudian a nivel licenciatura y posgrado (ANUIES, 2011). Otra asociación nacional es el FIMPES (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior) que está conformado por 107 instituciones privadas (FIMPES, 2011). Existen algunas IES's no adscritas a ninguna de las dos asociaciones.

La información entonces está fragmentada y con indicadores distintos, lo que hace de difícil contrastación y seguimiento, así como los ciclos escolares que se reportan que no son siempre los mismos. De ahí que la información que se presenta tiene fuentes distintas,

parciales, a veces locales o de instituciones en particular, aún así es una referencia que permite aproximarse al objeto de estudio que nos ocupa.

4.2.1. INVENTARIO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

A pesar de todo lo expuesto antes, existen algunos avances reseñables que caracterizan la situación de atención a la discapacidad en las instituciones de educación superior en el país y que cabe describir en este apartado.

Para el presente trabajo se ha convenido abordar la atención a la discapacidad en las instituciones de educación superior en relación a las funciones sustantivas inherentes a ellas: la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Ya que las universidades e instituciones de educación superior cumplen varias funciones: la formación de profesionales, el incremento del conocimiento científico, el servicio a la comunidad y también la formación cultural de la sociedad.

En cuanto a la prestación de los servicios educativos que se ofrecen a los estudiantes con discapacidad lo abordaremos desde el análisis estadístico y documental referente a este sector poblacional.

En el año 2002 la ANUIES y la entonces Oficina de Representación de las Personas con Discapacidad, precedente del CONADIS, auspician la elaboración de un Manual de Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior (Sardá, Gallardo, Priante, & Flores, 2002). En ese mismo año 2002 en octubre en el marco de la XXXIII Sesión Ordinaria de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, 138 centros de educación superior del país firman formalmente el acuerdo para establecer un Servicio de atención a la discapacidad en su institución, considerando el Manual referido como guía flexible para integrar en su seno a estudiantes y docentes con discapacidad, no sólo se orienta a hacer más accesibles los inmuebles de las universidades e instituciones de educación superior, sino también modificar el currículo para ofrecerles oportunidades de superación a las personas con discapacidad, así como impulsar líneas de investigación en la materia y realizar acciones de extensión universitaria.

Simultáneamente en algunas IES's se han llevado a cabo otros modelos de integración y de acciones en pro de la inclusión, como se lista en seguida.

DESCRIPCIÓN DE SERVICIOS, PROGRAMAS, MODALIDADES DE ENSEÑANZA, DE DISTINTAS INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS

Se reseñan las características de los principales programas o servicios de Instituciones de Educación Superior de distintos Estados de la República, tanto de sostenimiento público como privado.

La información ha sido obtenida por distintas vías:

- A través de reportes de investigación y/o artículos publicados en revistas especializadas y de divulgación.
- Mediante revisión documental de las páginas electrónicas de las propias instituciones.
- Solicitud de información directamente a universidades y tecnológicos.
- En algunos casos, entrevistas con responsables de los distintos servicios reseñados
- Revisión y contacto con instituciones que han participado en distintos foros y reuniones académicas en torno a la educación superior y discapacidad
- Información vertida por personas con discapacidad que han cursado estudios en esas instituciones

De la información obtenida se presenta una descripción de los principales programas, servicios o acciones de las Instituciones de Educación Superior en donde se ha detectado que los realizan. La secuencia de inserción en el presente trabajo es la siguiente:

- En primera instancia se listan las Instituciones de cobertura federal o nacional.
- A continuación lo que ocurre en algunas de las universidades públicas de distintos Estados de la República.
- Se describen distintas opciones de sostenimiento privado también en diferentes Estados de la República.
- Finalmente, se inserta el resultado de un sondeo en uno de los Estados de la República, asistiendo a una muestra de universidades para indagar in situ la presencia de estudiantes con discapacidad.

INSTITUCIONES FEDERALES DE EDUCACION SUPERIOR

Las instituciones que conforman este subsistema realizan, además de las funciones de docencia, un amplio espectro de programas y proyectos de investigación (generación y aplicación innovadora del conocimiento), y de extensión y difusión de la cultura. Existen en el país instituciones de educación superior públicas de sostenimiento federales, entre ellas se encuentran:

UNAM Universidad Nacional Autónoma de México,

UPN Universidad Pedagógica Nacional.

IPN Instituto Politécnico Nacional,

UAM Universidad Autónoma Metropolitana

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM)

La Universidad Nacional Autónoma de México es la Institución de educación superior con mayor cantidad de estudiantes del país, para el ciclo 2007-2008 registra casi 300,000 estudiantes, de los cuales estaban realizando estudios de licenciatura, ingeniería y de posgrado poco más de 190,000 estudiantes en el ciclo escolar referido.

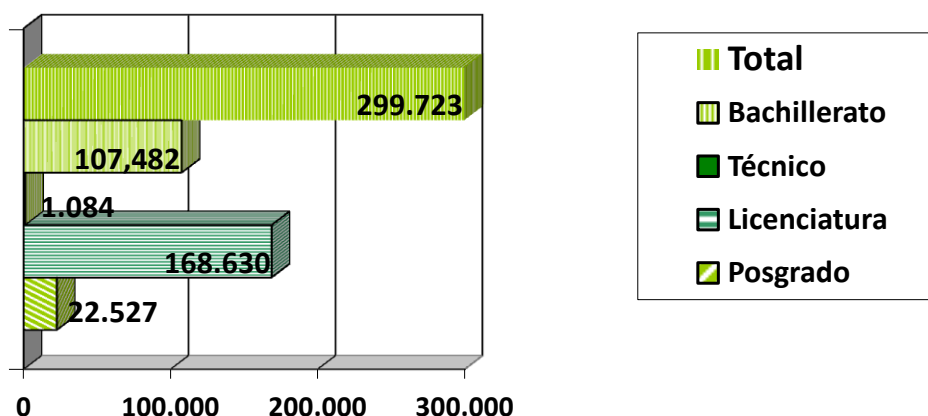


Figura 22 Estudiantes de educación superior en la Universidad Autónoma de México (UNAM)

Fuente: Secretaría de Servicios a la Comunidad. Planeación UNAM 2007-08

Dada la cantidad de estudiantes matriculados en la UNAM y encontrarse la mayoría de sus Facultades en la ciudad de México, es pertinente hacer mención de qué cantidad de personas con discapacidad está registrada en el censo poblacional como habitantes en esa zona, por lo que haciendo una proyección de los porcentajes de personas con discapacidad que llegan al nivel educativo superior se podría hacer una inferencia de cuántos estudiantes podrían en concordancia estar incluidos en las aulas universitarias.

Tabla 9. Frecuencia y tipos de discapacidad que se presentan en las delegaciones del DF consideradas y en el Estado de México en donde hay planteles de la UNAM.

Entidad	Población en general	Población con discapacidad							
		Motriz	Auditiva	Lenguaje	Visual	Mental (sic)	Otras	Total	Porcentaje sobre la población total
D.F. 10/16	6.955,671	64,090	20,489	4,080	25,513	22,513	110,423	247,417	(3.6%)
Edo. de México 5/21	2.881,934	22,456	7,256	1,627	10,100	8,324	92,458	142,221	(4.9%)

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

http://www.reddu.com.mx/reddu_lenguajes/Es/Archivos/Documentos/BINACIONAL/ClasificarPonenciasBinacional/RamiroJesusSandoval.pdf (recuperado julio 2009)

Estas cifras plantean que en las delegaciones del Distrito Federal, y en el Estado de México, existen un 3.6% y 4.9% respectivamente de personas con discapacidad, cifra que es mayor a la media nacional que en ese ejercicio Censal se reportó un 1.8%, (INEGI, 2004) elemento a tener en consideración en el momento en que se contrastan estos datos con otras delegaciones y/o entidades federativas del país

El mecanismo por el que se obtienen los datos sobre la cantidad de estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional de México (UNAM) es a través de su Dirección General de Servicios Médicos (DGSM) con base en el examen médico de requisito obligatorio que realizan los estudiantes al ingreso del bachillerato y la licenciatura, en éste se han incluido las siguientes preguntas relacionadas con alguna discapacidad, aunque brindan una información muy general:

- | | | |
|---|----|----|
| a) Tienes problemas para oír | sí | no |
| b) Tienes problema de parálisis permanente en las piernas | sí | no |
| c) Ves bien de lejos y de cerca, sin lentes | sí | no |
| d) Usas lentes | sí | no |

Fuente: DGSM. UNAM. Cfr. Sandoval, J.R. capturado en julio de 2009 en http://www.reddu.com.mx/reddu_lenguajes/Es/Archivos/Documentos/BINACIONAL/ClasificarPonenciasBinacional/RamiroJesusSandoval.pdf

De lo cual se derivan los datos que se presentan en la tabla siguiente, referidos por la misma fuente:

Tabla 10 Cantidad de alumnos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) detectados en las generaciones 2006 a 2008 con parálisis permanente en las piernas

NIVEL EDUCATIVO	TOTAL DE ESTUDIANTES MATRICULADOS	ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD		
		Mujeres	Hombres	Total
Global en el medio superior (Bachillerato)	100,272	67	58	125
Global en el nivel superior	110,221	93	51	144

Como puede observarse, en el nivel medio superior y en el superior es muy parecida la proporción de estudiantes con discapacidad respecto al resto de la población, reportándose que entre 100,272 alumnos cursando el bachillerato, se encuentran 125 alumnos, esto es, un 0.12% y en el caso del nivel de educación superior un 0.13% con algún nivel de parálisis en las piernas, desconociendo si el grado de parálisis requiere uso de silla de ruedas o qué tipo de apoyo.

En la misma UNAM, entre los 25,248 solicitantes de beca *Pronabes* del ciclo escolar 2007-2008, en respuesta a la pregunta ¿tienes alguna limitación funcional (discapacidad)? se detectaron según las discapacidades, la cantidad de estudiantes que se anotan en el cuadro inscrito abajo, en los planteles de las distintas Facultades de Estudios Superiores (FES) y de las entidades académicas que se listan:

Tabla 11. Estudiantes con discapacidad que solicitan beca *Pronabes* en el ciclo escolar 2007-2008

TIPO DE DISCAPACIDAD	CANTIDAD DE ALUMNOS	INCIDENCIA POR ENTIDAD ACADÉMICA Y POR CARRERA
Visual	81	Derecho 12
		Enfermería y Obstetricia 7
		Ciencias Políticas 7
		Administración 7
Motriz	53	Contaduría 6
Auditiva	19	Administración 3
		Derecho 3
Total	153	En 5 licenciaturas se concentra el 30% de los estudiantes con discapacidad detectados

Fuente: DGOSE, referido en http://www.reddu.com.mx/reddu_lenguajes/Es/Archivos/Documentos/BINACIONAL/ClasificarPonenciasBinacional/RamiroJesusSandoval.pdf

Esto plantea que de los 25,248 aspirantes a la beca Pronabes, 153 reportan alguna discapacidad, lo que significa un 0.60 % de los estudiantes solicitantes de beca en contraste con la matrícula en general que es de 0.13% como se indicó antes.

La UNAM ha realizado acciones en varias líneas de atención a la discapacidad, además de la integración de algunos estudiantes en sus aulas.

Entre las acciones recientes en octubre de 2004, autoridades universitarias firmaron la Carta de Intención UNAM-Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para personas con discapacidad, de la Presidencia de la República (ORPIS), cuyas intenciones son:

- Producir y facilitar colección de textos de interés general y especializados en sistema Braille, audio libros y en macro tipos.
- Difundir las actividades culturales, enfatizando servicios y facilidades para personas con alguna discapacidad.
- Generar programas relacionados con el tema para Radio y TV UNAM.
- Difundir el Manual de Recomendaciones de Accesibilidad que publicó la ORPIS

También la UNAM firma en el mismo octubre de 2004 un convenio general y 8 específicos con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. De los que se han derivado estudios para promover el cambio de actitudes de las personas ante diferente formas de discriminación; el diseño y elaboración de un sitio web especializado en la materia con versión para usuarios con debilidad visual o ceguera; en octubre de 2007 firma un Convenio de colaboración con Libre Acceso A.C. para: promover la eliminación de barreras física, culturales y sociales; fomentar la inclusión de materias relacionadas con las necesidades especiales, implementar en carreras como la Ingeniería y Arquitectura, el desarrollo y actualización de diseño arquitectónico y constructivo que tome en consideración los requerimientos y necesidades de personas con discapacidad.

La Dirección General de Bibliotecas. UNAM inició en 2007 varios servicios con apoyo informático que se dirigen a universitarios con:

discapacidad visual (jaws for windows, open book 6.0)

debilidad visual (Magic 9.0)

dificultades motoras (Discover kenx, teclado alternativo, Tracker pro).

A su vez ha conformado la audioteca “El tímpano ilustrado” nutrida a través del Servicio Social obligatorio para la obtención del título de licenciatura a nivel nacional, según el Artículo 53 de la Ley Reglamentaria del Art. 5 constitucional, en la UNAM se ha conformado una oportunidad para cumplir con esa obligación y a su vez, para brindar un servicio bibliotecario accesible para usuarios con discapacidad. Así surge el Programa Presta tu Voz el cual ha ido conjuntado un acervo bibliográfico en formato de audio. Se ha iniciado con publicaciones que cumplen las siguientes circunstancias:

- Publicaciones editadas por la UNAM.
- Libros de dominio público.
- Libros editados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno federal mexicano.
- Libros editados por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).

Estos libros pueden ser consultados a través de la página de Presta tu Voz (PTV): www.prestatuvoz.unam.mx y han cubierto las características necesarias para tener una adecuada calidad del formato acústico, al ser digitalizados con el formato de audiolibros DAISY (Digital Accessible Information System) los cuales permiten combinar texto y audio, esta sincronización texto-audio hace más rápida la búsqueda de un determinado texto dentro del audio (UNAM, 2009).

Formación extracurricular.

Se imparten cursos extracurriculares de sistema braille y de Lenguaje de Señas Mexicano (LSM) en la Escuela Nacional de Trabajo Social y en las Facultades de Ciencias Políticas y de Derecho.

Distintas unidades académicas hacen esfuerzos de capacitación docente para la inclusión, como la FES Acatlán con el taller "Integrando a mi alumno con discapacidad visual en la clase de idiomas" impartido por el departamento de italiano del Centro de Idiomas (CEI)

Se crean los Centros de Atención a la Discapacidad de la Facultad de Filosofía y Letras en 2004 y de Derecho en 2008, los cuales están dirigidos a brindar servicios de apoyo directamente a los estudiantes que lo solicitan y promover adecuaciones con los docentes (CAD UNAM, 2011; Puente, 2008), se han ido integrando posteriormente las Facultades de Odontología, Arquitectura y Psicología.

Se realizó en la misma Facultad de Filosofía en agosto de 2008 el Primer Coloquio sobre integración de personas con discapacidad en la Universidad” principalmente con objeto de hacer un diagnóstico de la situación que se vive en la UNAM y hacia dónde dirigirse, así como crear redes de colaboración dirigidas a la inclusión de estudiantes universitarios entre todas las dependencias de la UNAM y fuera de ella.

La Institución a través de la CUAED brinda la opción de Universidad Abierta y Educación a Distancia, en ella se ha incursionado en el diseño de una web accesible para personas con discapacidad (Santiago, 2010), a su vez en el Boletín de Sistema Abierto se exponen algunos ejemplos sobre asignaturas como cálculo diseñadas para lograr la accesibilidad al aprendizaje para personas con discapacidad auditiva (CUAED, UNAM, 2009)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD AJUSCO.

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior, creada por decreto presidencial en 1978. Tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional. Cuenta con 76 Unidades y 208 subsedes académicas en todo el país, que se constituyen en un Sistema Nacional de Unidades UPN. En cada una de estas unidades académicas las actividades programadas buscan responder a las necesidades regionales del magisterio y del Sistema Educativo Nacional.

En la Unidad Ajusco existe el Programa Universidad Incluyente: Diversidad e Integración Universitaria (DIU) a partir del cual se realizan las siguientes acciones (Olivier) :

- Capacitación a maestros de nivel básico en temas de discapacidad, Braille, Sordera y Lengua de Señas Mexicana.
- Formación de Voluntarios que realizan tareas como:
 - Donadores de Voz que realizan la digitalización de libros, búsqueda del material, Escaneado, Trascricpción a Braille y audiolibros
 - Tomadores de notas y Compensador de limitaciones
 - Apoyar en la movilidad y reconocimiento de área, compensar limitaciones (comprensión de textos, lecturas a domicilio, Lectura in situ), corrección de trabajos escolares y tomar notas.
- Formación de Acompañantes de Personas con ceguera y Sordo ceguera

- Exposiciones relacionadas con la discapacidad: “Casa de citas” (sexualidad de personas con discapacidad) y la Exposición de Pintores sin manos.

La UPN cuenta entre sus programas formativos la Licenciatura en Intervención educativa con Línea Terminal en Educación Inclusiva la cual está dirigida a formar profesionales para identificar e intervenir en la atención de las personas con Necesidades educativas específicas en los ámbitos familiar, escolar, laboral y comunitario; así como para diseñar, implementar y evaluar adaptaciones al currículo escolar desde educación básica hasta la superior.

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL (IPN)

Una de las aportaciones principales de esta Institución relacionadas con la discapacidad son las producidas en el campo de la investigación, la cual es desarrollada primordialmente por el CINVESTAV (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados).

En la sección de Bioelectrónica se forman especialistas e investigadores en el área de Bioinstrumentación, esto es, se estudia y desarrolla instrumental electrónico para diagnóstico, tratamiento e investigación en las áreas relacionadas con la biología y la salud (www.bioelec.cinvestav.mx/lineas_investigacion.htm)

Principales Líneas de Investigación relacionadas:

- Bioinstrumentación y tratamiento de bioseñales: Análisis de la marcha humana; Fisiología y biomecánica en el deporte.
- Rehabilitación: Prótesis electromecánicas de miembro superior, órtesis miméticas, ayudas auditivas, robótica médica, estimulación funcional.
- Diseño de circuitos integrados de uso específico, sensores y transductores: procesamiento de señales en fisiología y biofísica.
- Modelado de Biosistemas: Movimientos oculares, biomecánica.

Como ejemplo de resultados de Investigación del IPN en su Unidad de Zacatenco se desarrolla un Sistema de Ayuda Auditiva Digital que se adapta a las frecuencias y medidas específicas de cada paciente, a su vez se ofrece asesoría técnica a especialistas en audiolología para su utilización, con lo que el IPN participa en la actualización de profesionistas.

Se desarrolla investigación básica y aplicada, entre otros se citan las siguientes investigaciones: "Sistema de Entrenamiento muscular con retroalimentación visual", "Sistema de Estimulación Visual para detectar los movimientos de los ojos", "Prototipo de

Prótesis Pupilar de Cristal Líquido”, “Autómata programable para la rehabilitación de la artrosis del miembro inferior”.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA (UAM)

Esta Universidad ha conformado una línea de investigación amplia en Salud y Discapacidad cuyos objetivos son:

- Crear un programa interdisciplinario de atención integral a los niños, niñas y jóvenes que presentan discapacidad auditiva.
- Establecer los convenios con instituciones gubernamentales y de la sociedad civil para poner a prueba la viabilidad de modelos de atención participativa, inclusiva y realizar acciones coordinadas e integrales de intervención oportuna para la infancia y juventud con discapacidad.
- Crear programas de detección e intervención temprana para prevenir alteraciones del desarrollo en bebés de alto riesgo de daño neurológico.
- Diseñar ayudas técnicas que satisfagan los criterios ergonómicos para optimizar el desempeño y calidad de vida de niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

Con ello, la Unidad Azcapotzalco de la UAM en la Licenciatura en Diseño Industrial dentro de la Línea de Investigación de Salud y Discapacidad se ha abocado al diseño de ayudas técnicas a través de un área de investigación que se ve aterrizada en los múltiples proyectos desarrollados tanto por el Servicio Social como por la materia de Diseño de esa licenciatura, han conformado un catálogo de prototipos, algunos transferidos para su producción comercial, de ayudas técnicas con apartados como: juguetes y material didáctico, implementos para la habilitación, rehabilitación y capacitación de la persona con discapacidad, ayudas técnicas para la integración de las personas con discapacidad a la vida cotidiana, implementos para la movilidad y traslado de niños y personas con discapacidad y la de Mobiliario para niños y personas con discapacidad (Aguilar & Sasso, 2008).

SEP-ESAD

La Subsecretaría de educación Superior de la Secretaría de Educación Pública brinda en modalidad a Distancia en este momento 13 opciones a nivel Técnico Superior con opción a nivel de Licenciatura o Ingeniería. (Subsecretaría de Educación Superior, 2011) . El modelo educativo del Programa de Educación Superior Abierta y a Distancia busca satisfacer la

demanda de educación superior de la sociedad mexicana mediante un plan de estudios flexible.

El programa tiene una orientación Inclusiva habiéndose diseñado para atender a estudiantes con discapacidad motriz, auditiva y visual. Para esta población de alumnado ha considerado la apertura con Accesibilidad en los Centros de Acceso y Apoyo Universitario (CAAU), a ellos pueden asistir los estudiantes para asesorías presenciales o bien estudiar y dar seguimiento a sus actividades académicas. Se han instalado 139 centros son espacios de encuentro, albergados en instituciones públicas de educación superior del sistema tecnológico en todo el territorio nacional.

Además de las adecuaciones de accesibilidad arquitectónica en los CAAU para el alumnado con discapacidad se cuenta con equipo de cómputo con dispositivos de apoyo (lectores de pantalla, aplicaciones de accesibilidad, impresora braille, entre otros) entre los 33,666 alumnos aspirantes registrados hay 491 con discapacidad (CAAU, 2010)

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA CIUDAD DE MÉXICO CON PROGRAMAS O SERVICIOS DEFINIDOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO.

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) inició en 2006 el programa *Letras Habladas* para uso de universitarios con discapacidad visual, el laboratorio produce audiolibros, realiza impresiones en sistema Braille, cuenta con lectores de pantalla y con el equipo para escaneo y reconocimiento óptico de caracteres así como la transcripción de archivos a sonido. Este proyecto surgió por iniciativa de un grupo de estudiantes con discapacidad visual que conforman la Asociación Punto Seis procedentes de distintas licenciaturas de la UACM. Se ha establecido un convenio para la adecuación del examen de admisión. Se ha formado un Comité Académico de *Letras Habladas*, conformado por siete profesores de dicha universidad. Se ha iniciado con textos para el ciclo básico del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, con intención de ir produciendo materiales para las distintas licenciaturas que se ofrecen en esa Universidad (Aréchiga, 2007)

UNIVERSIDAD LA SALLE

La Universidad La Salle campus ciudad de México (ULSA) además de tener integrados en sus aulas universitarias a algunos alumnos con discapacidad cuenta con el Programa

Universidad Incluyente inserta en la Coordinación de Desarrollo Social y Comunitario. En el año 2004 se recibe financiamiento por parte de la Unión Europea y la Fundación ONCE para América latina (FOAL), para abrir un Centro de Recursos RED SOCIAL para capacitar en el manejo de las tecnologías de la información a personas con discapacidad visual y vinculado con ello, entre las actividades de Extensión Universitaria y Servicio Social se instala un Centro *Poeta* y brinda servicio en las instalaciones del Centro de Desarrollo Comunitario Santa Lucía para capacitar en el manejo de las tecnologías a personas con discapacidad visual, auditiva y motriz. Este proyecto surge gracias a las aportaciones financieras de Trust of the Americas, Microsoft y Daimler Chrysler (ULSA, 2010).

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, CAMPUS SANTA FE.

Esta Universidad ha impulsado la inclusión de Docentes y Estudiantes con discapacidad por un lado, con las adecuaciones arquitectónicas dirigidas desde la Oficina de Espacios Dignos en convenio con la asociación Libre Acceso reconocida a nivel nacional, que hace del campus Santa Fe un espacio que posibilita la accesibilidad. Se cuenta en el plan de estudios de Arquitectura con la materia de “Arquitectura, diversidad y accesibilidad” con contenidos específicos sobre accesibilidad y un enfoque interdisciplinario que también es cursada por alumnos de las licenciaturas de Administración de Empresas, Empresas de la Hospitalidad y de Recursos Humanos. En distintas licenciaturas han organizado Foros, Encuentros, Conferencias, Simposios, dirigidos a la sensibilización y a la discusión disciplinar para la atención a la discapacidad y la formación académica con enfoque inclusivo en las distintas áreas de conocimiento.

En el campo de la Investigación esta Institución cuenta con el Centro de Ingeniería y Tecnología de rehabilitación, el cual ha diseñado gran cantidad de prototipos y ayudas técnicas y tecnológicas para distintas discapacidades involucrando a estudiantes de Ingenierías.

El Programa dirigido a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual se aborda más adelante en un apartado específico.

AVANCES Y EXPERIENCIAS EN DISTINTOS ESTADOS DE LA REPÚBLICA EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En cada Estado federativo existe una Universidad Autónoma y en muchos de ellos también se cuenta con Instituciones de financiamiento y administración públicas, como es el caso de las Universidades Tecnológicas y los Institutos Tecnológicos, los cuales ofrecen ingenierías.

A continuación se insertan algunas de estas Instituciones en donde se prestan servicios dirigidos a los estudiantes con discapacidad:

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE SANTA CATARINA, NUEVO LEÓN.

Desde 2004 la Universidad Tecnológica de Santa Catarina ofrece en modalidad presencial dos alternativas a nivel técnico superior, con opción a licenciatura. La UT Santa Catarina coordina este proceso de inclusión a través de su Programa de Atención a la Discapacidad (PAD) cuyo objetivo general consiste en promover la satisfacción de las necesidades educativas de las personas con discapacidad motora, visual, auditiva o con trastornos de lenguaje, mediante su integración a los niveles de educación media superior y superior. La participación de los estudiantes con discapacidad en grupos regulares, con la misma carga académica, se viene desarrollando con esquemas de apoyo según las diferentes necesidades de los alumnos.

El Programa de Atención a la Diversidad (PAD) inició en 2004 con un grupo de 17 alumnos con discapacidad auditiva y 4 sin discapacidad que conocían la LSM, estos últimos funcionaron como *monitores* apoyando a sus compañeros. Se ofrecen apoyos adicionales en temas como: Vocabulario, Matemáticas, Razonamiento lógico, Lengua de Señas. En cuanto a vocabulario se aborda no sólo el incremento de éste en castellano, sino que fue necesaria la creación de un glosario de aquellas palabras que no cuenta con una seña en LSM, sobre todo las relacionadas directamente con la carrera que están estudiando, esto requirió la participación de intérpretes especialistas.

El PAD se ha encargado de realizar: adaptaciones de materiales de estudio para alumnos con discapacidad visual, adecuaciones de accesibilidad en la infraestructura universitaria, atención psicopedagógica personalizada, organización de actividades de esparcimiento. Simultáneamente, ha impartido cursos de sensibilización a la discapacidad dirigidos a toda la comunidad universitaria, esto es, tanto a personal docente y administrativo, como a los propios compañeros de aula.

Se cuenta con beca al 100%, transporte gratuito, apoyo extracurricular para reforzamiento escolar, intérpretes de Lengua de Señas Mexicana tanto en el aula de clase como en las actividades extraescolares de apoyo, equipo tecnológico para los estudiantes con discapacidad visual, entre otros.

En el periodo de 2004 a 2009 se ha atendido en los niveles medio superior, superior y diplomados a 113 estudiantes con discapacidad de los cuales 71 tienen discapacidad auditiva, 17 visual, 23 motriz y 2 con trastornos de lenguaje. De los cuales 37 son del nivel superior. (Vignau, 2010).

En enero de 2012 dentro de la oferta educativa ha iniciado la opción de Técnico Superior Universitario en Inclusión a Personas con Discapacidad en modalidad semipresencial a cursarse en nueve cuatrimestres, al término del tercer cuatrimestre se otorga diploma en Educación Incluyente, al concluir el sexto se obtiene el de Inclusión Laboral, y al término del octavo el Diploma en Accesibilidad, finalmente al término de los nueve cuatrimestres se obtiene el título profesional.

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA (BUAP)

Esta Universidad al igual que muchas otras en los años 90's tenía incluidos en sus aulas a varios alumnos con discapacidad, así como a docentes y personal administrativo; lo que participó en que se tuviera acogida desde principios del 2000 a acciones hacia la inclusión más sistematizada. En el año 2001 se realiza por esta institución el Coloquio Retos y Propuestas para una Universidad Integradora (Plan 2020. BUAP, 2002) de donde se desprende la *Declaración de Puebla: el desafío de la discapacidad en el horizonte de la universidad*. En el 2002 entre la BUAP y el DIF del municipio de Puebla realizan un segundo Coloquio que a su vez da pie a establecer el compromiso con la UNED de España para que en modalidad a distancia se ofertara el Máster Europeo en Discapacidades, el cual tuvo una estrategia complementaria de sesiones mensuales de discusión grupal en modalidad presencial en la sede en Puebla en el Centro de Educación a Distancia y a distancia en tiempo real con la UNED en Madrid, con la participación de distintos expertos en las áreas de conocimiento del máster en cuestión. A partir del 2003 se hacen propuestas de adecuaciones a los exámenes de admisión para aspirantes con discapacidades, mismas que se han ido refinando en estos años y ha permitido contar con un registro más confiable de los alumnos que van ingresando a ella. Ingreso que ha guardado una proporción semejante a la de los aspirantes con discapacidad en la cantidad de alumnos que aprueban el examen de admisión. (BUAP, 2010)

En el ciclo 2009-2010 solicitaron su ingreso 14 estudiantes con discapacidad aprobando el examen de admisión correspondiente 7 de ellos, semejante proporción a los que aprobaron de la población estudiantil en general. El porcentaje de estudiantes con discapacidad

respecto a los sin discapacidad que en ese periodo escolar se matricularon representa el 0.06%

En la Escuela de Lenguas Modernas se ha empezado a impartir desde el 2010 el curso-taller de LSM “Las manos también hablan”.

Existe en la BUAP el Centro de tecnología para estudiantes con discapacidad visual el cual está abierto al público extrauniversitario en este centro se cuenta con tecnología para digitalización de documentos y lectores de pantalla.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

De facto en el año 2005 se encontraban en las aulas 20 estudiantes con discapacidad visual... aún sin un programa específico referido en una investigación de docentes de la propia UASLP sobre las actitudes de la comunidad universitaria, tanto de los compañeros como de los docentes, hacia los estudiantes con discapacidad incluidos (Méndez Pineda & Mendoza, 2005). Posteriormente en 2007 se realizó un diagnóstico institucional y se inicio un proyecto de intervención cuyo objetivo es la modificación de actitudes de estudiantes y docentes hacia la inclusión, la importancia de este proyecto es informar a la población escolar del proceso de inclusión en el sistema educativo, así como promover la participación de alumnos con capacidades diferentes que están inscritos en la universidad Dada la cantidad de estudiantes en esa Universidad es oportuno mencionarla en este trabajo. (Flores Murillo, 2007).

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

La Universidad Veracruzana aprueba el 29 junio 2009 la creación del *Programa universitario para la inclusión e integración de personas con discapacidad* (P.I.P) cuya misión es ser un programa articulador con la comunidad universitaria que se sustente con su participación, para dar respuesta a los requerimientos de los universitarios con discapacidad como vía para el desarrollo humano integral visión ser un programa que contribuya a la educación incluyente integral dando respuesta a los requerimientos educativos-informativos, que lo caracterice como rasgo esencial su sentido cohesivo de comunidad y la aceptación de diferencias.

Se han establecido cinco comisiones regionales la zona Poza Rica-Tuxpan, la zona Córdoba-Orizaba, la zona Veracruz, zona Xalapa, zona Coatzacoalcos-Minatitlán. Este Programa ha iniciado con adecuaciones arquitectónicas y apoyos específicos a los estudiantes. Alberga a la Asociación Civil de Estudiantes con Discapacidad. (Universidad Veracruzana, 2010).

En el campo formativo cuenta con la asignatura *Trascendiendo la Discapacidad* dentro del Área de Formación de Elección Libre (AFEL) del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) con un valor de 6 créditos como otras materias, está dirigida al área de la Salud y a la de Humanidades. Esta experiencia educativa proporciona al estudiante a partir de una metodología teórico-práctica, los saberes acerca de la prevención, diagnóstico, rehabilitación, apoyo a la inclusión e integración de personas con discapacidad, poniendo énfasis en su compromiso individual y colectivo, dado que se pretende a la vez sensibilizar al estudiante y sobretodo responder a las necesidades sociales existentes en nuestra actualidad.

INSTITUCIONES PRIVADAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS ESTADOS CON PROGRAMAS O SERVICIOS RELACIONADOS CON LA DISCAPACIDAD.

Dentro de las IES's privadas existen algunas que tienen servicios definidos para la atención al alumnado con discapacidad, otras instituciones privadas cuentan en sus aulas con algunos alumnos con discapacidad pero no reportan un servicio sistematizado específicamente para ello, por lo que solo se insertan en este trabajo las que lo tienen definido y que ha sido posible conseguir la información correspondiente bajo las estrategias mencionadas al inicio de este subapartado:

ITESO (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente) Guadalajara, Jalisco.

Esta Institución desde 2004 inicia un programa denominado *Capacidad para Incluir* cuya misión es la de promover una cultura de inclusión de personas con discapacidad, con el fin de impulsar a la comunidad hacia este cambio cultural.

A través del documento de Recomendaciones para Favorecer la Inclusión de Personas con Capacidades Diferentes en el ITESO transmite tanto las experiencias de algunos alumnos con discapacidad con la intención de aportar soluciones y propuestas para contribuir en la construcción de una comunidad incluyente, como informar de los servicios y apoyos que puede utilizar durante sus estudios en la Universidad. A su vez, en el documento mencionado se hace un listado de recomendaciones para el personal académico y para el administrativo, en donde se indica a su vez, a qué instancia de la propia universidad acudir en los distintos casos y requerimientos (Capacidad para incluir, 2004)

Las áreas de atención del ITESO son:

Información, Admisión, Academia, Accesibilidad física, administrativa y de comunicación, Servicios Universitarios, Acompañamiento y/o seguimiento, Asesoramiento y seguimiento para el servicio social y Final de la carrera e integración laboral.

Cada una de éstas áreas apoya el requerimiento del alumno, las recomendaciones, instancias de apoyo y recomendaciones para el personal correspondiente, con lo cual, el alumno con discapacidad y/o necesidades educativas especiales tiene la información necesaria para saber dónde, cómo y cuándo acudir y resolver sus requerimientos de apoyo.

Además, el alumno cuenta con Servicios de apoyo para usuarios con necesidades específicas, como son:

El Centro de acompañamiento y estudios juveniles (CEJUVEN) ofrece un enlace del equipo Capacidad para Incluir con el ITESO, acompañamiento al equipo Capacidad para Incluir, orientación con respeto a la atención y trabajo con personas con alguna discapacidad y orientación para la relación con personas con necesidades especiales.

-Centro Universitario Ignaciano (CUI) quien brinda orientación para a la atención y trabajo con personas con alguna discapacidad, apoyo al equipo Capacidad para Incluir y acompañamiento para las personas con necesidades especiales en su proceso personal y/o espiritual.

-Servicio de Cómputo para usuarios con necesidades especiales (SECUNE) quien digitaliza textos impresos, convierte a formato de audio los documentos digitalizados, orienta y asesora en el manejo de la computadora para personas con necesidades especiales, instruye en el manejo de programas especializados para las personas con necesidades diferentes, asesora y apoya en la elaboración de páginas web con los criterios de accesibilidad y mantiene a la página especializada de audio acceso.

En el año 2003 se realizó el Foro “Por una universidad con capacidad para incluir” con el fin de dar a conocer las experiencias y requerimientos dentro del campus de los estudiantes con discapacidad, al mismo tiempo este foro buscó participar en la formación de una cultura de inclusión en el resto de la comunidad universitaria. Recientemente se trabaja en la accesibilidad de la página de la biblioteca para lograr la accesibilidad propuesta por la Web Accessibility Initiative de la W3C y ya se ha logrado migrar totalmente de HTML a XHTML 1.0 lo que posibilita una mejor acceso para los usuarios con discapacidad (Covarrubias & García Silva, 2010)

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CAMPUS PUEBLA

El proyecto de *Universidad Includente* se conforma por tres ejes fundamentales: 1.- gestión, vinculación y aplicación de un proyecto intrauniversitario de atención y apoyo para las personas con discapacidad, 2.- vinculación con organizaciones externas que trabajan en pro de las personas con discapacidad y 3.- la operación propia del proyecto en el interior de la universidad.

Se conformó una Comisión que se reunía mensualmente para promover, satisfacer y gestar los apoyos que requería la comunidad universitaria que presentara discapacidad y/o una necesidad educativa especial. A través de esta comisión se forman grupos de trabajo en diversas áreas de atención concreta que requerían los alumnos y de esta forma avanzar y hacer realidad el proyecto:

- a) accesibilidad arquitectónica, b) comunicación intra y extra universitaria, c) adecuaciones didácticas, d) talleres de formación para el cuerpo docente y directivo en materia de discapacidad y necesidades educativas especiales e) adecuaciones administrativas, f) apoyos de servicio social y voluntariado, g) bolsa de trabajo, h) seguimiento y acompañamiento académico y personal, i) apoyos técnicos y tecnológicos basados en las necesidades de las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, j) fomento de investigación sobre discapacidad.

Entre los servicios que se ofrecen se encuentran:

- *Software Jaws para personas con discapacidad visual
- * Adecuaciones específicas al examen de ingreso cuando se solicita
- * Accesibilidad a los espacios arquitectónicos
- *Acompañamiento de servidores de servicio social y/o voluntariado basado en las necesidades de las personas que lo requieren
- *Registro de su discapacidad en la hoja de ingreso correspondiente
- *Disponibilidad de profesores y coordinadores para brindar la atención y adecuaciones didácticas que plantean los alumnos
- *Promoción en torno a que las personas con discapacidad sean promotoras de sus propias necesidades y apoyos

*Apoyo de la comunidad universitaria a través de los recursos naturales que tiene en sí misma la universidad, entre ellos el acompañamiento vía prestadores de servicio social.

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUADALAJARA, JALISCO.

La Universidad del Valle de Atemajac preparó el programa Univa Incluye, a través de del cual se pretende ofrecer un ambiente adecuado para el aprendizaje de todos sus alumnos. El programa comenzó a principios de 2011 y se ha basado en buena medida en las sugerencias y comentarios a través de las entrevistas que se han realizado por el departamento Bienestar y Desarrollo Integral de esta universidad a los nueve estudiantes con discapacidad en el Campus Guadalajara.

Esta Universidad plantea que no se trata de crear un programa especial, lo que iría en contra de la idea de inclusión, sino de modificar algunas directrices –y cierta infraestructura– para ofrecer un entorno equitativo.

Se han tomado medidas para fomentar la cultura de la discapacidad entre empleados, maestros y alumnos, que incluyen la impartición de conferencias al respecto por carrera; a la fecha, se ha hecho lo propio con las licenciaturas en Arquitectura, Diseño Gráfico, Publicidad, Mercadotecnia y Ciencias y Técnicas de la Comunicación.

Se ha convocado a un curso de lenguaje de señas dirigido al personal de la Universidad el cual inicia en septiembre de 2011.

La biblioteca de esta universidad cuenta con una sala para personas con discapacidad visual, la cual se pretende ampliar para que dé servicio a quien tenga otro tipo de discapacidad. (UNIVA, 2011)

PROGRAMAS DE INCORPORACION DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL CAMPUS UNIVERSITARIO

Existen tres experiencias de incorporación de jóvenes en edad universitaria a sendos programas educativos en el campus universitario, las tres modalidades buscan ante todo la integración social y el desarrollo de habilidades laborales que los lleven a gozar de una vida productiva siendo interdependientes e interactuando con todos los entornos que la universidad y la sociedad les ofrece, además del desarrollo formativo y cultural en base a sus talentos y competencias:

- Programa *PISYE*-Universidad de Monterrey, Nuevo León (UDEM).

- *Construyendo puentes*. Proyecto CAPYS-UIA. Departamento de Educación. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
- Universidad Anáhuac – Fundación Kadima. Ciudad de México

PROGRAMA DE INTEGRACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA (PISYE) EN LA UNIVERSIDAD DE MONTERREY (UDEM)

Este programa se inició en 1994 y surge en respuesta a la solicitud de padres de familia de un grupo de catorce jóvenes con discapacidad intelectual que buscaban algún apoyo académico para sus hijos y así se empezaron a plantear diferentes diseños curriculares que a lo largo de los años se han ido mejorando con adecuaciones y adaptaciones basadas en las necesidades de los alumnos.

El Programa tiene como objetivo desarrollar las habilidades y aptitudes de los estudiantes con discapacidad intelectual para lograr una vida más independiente y productiva, interrelacionada con la vida universitaria y con el resto de la sociedad, dentro de un ambiente digno y de respeto. Los alumnos asisten durante ocho semestres, con una carga de seis horas diarias. Se incorporan en la Universidad en todas las instalaciones y áreas como cualquier universitario, su edad oscila entre 15 y 30 años.

El plan curricular está basado en tres aspectos: a) desarrollo de habilidades, b) desarrollo formativo y c) desarrollo académico.

A partir del cuarto semestre se empiezan a integrar a materias de diseño co-curricular, son materias de tronco común de la Universidad en donde los alumnos tengan o bien alguna orientación o una habilidad en donde se puedan desarrollar, la única adaptación al cursar estas materias con compañeros sin discapacidad son los exámenes en donde el maestro determina, dependiendo del potencial del alumno, la forma de evaluación, no obstante, cabe mencionar que el alumno sí participa en los trabajos en equipo y todo el desarrollo de la clase durante el semestre con la calificación parcial que merece y respetando su nivel académico.

Los maestros muestran apertura y disposición para integrar a los alumnos con discapacidad, se les informa acerca de las potencialidades de sus futuros alumnos y a los compañeros se les da una plática sobre la discapacidad. También los compañeros al ser de semestres avanzados muestran mayor madurez, respeto y actitud positiva ante la diversidad. Lo más favorable es que los alumnos sin discapacidad los integran como sus compañeros y los perciben como

parte de la comunidad universitaria, algunos de ellos festejan sus logros y los apoyan, sienten y ejercen una responsabilidad social.

La Universidad otorga un diploma que avala el programa que cursaron. Se establecen vínculos con empresas para su incorporación al campo laboral, también se realiza un periodo de acompañamiento durante unos días con objeto de que se vaya integrando. Ha egresado alrededor de 150 jóvenes, en grupos de 15-16 alumnos y siempre se tienen cuatro generaciones simultáneamente.

CONSTRUYENDO PUENTES. UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, CAMPUS SANTA FE.

El programa *Construyendo Puentes* nace en Agosto de 2006 como resultado de un convenio de colaboración entre la UIA (Universidad Iberoamericana campus Santa Fe del Distrito Federal) y el Programa Educación para la Vida de CAPYS (Centro de Adiestramiento Personal y Social, A.C.) el cual depende del Departamento de Educación de la Universidad.

En el periodo 2008-2009 ha tenido a 22 estudiantes con discapacidad intelectual, entre las edades de 18 a 30 años.

Uno de los objetivos más importantes es la formación integral de jóvenes con discapacidad intelectual para la vida adulta independiente. Reciben formación de tipo académica, laboral, sociopersonal, manejo en la comunidad, vida diaria y que en su conjunto conforman competencias conceptuales sociales y prácticas para la vida en la comunidad, la independencia y el fortalecimiento de la autodeterminación.

El trabajo que se lleva a cabo con los alumnos se establece en una planificación individualizada, basada en las fortalezas de cada uno y para ello se elabora un programa actividades de integración académica, deportiva, cultural y social en el entorno universitario. Así este grupo de estudiantes participan en algunas asignaturas y actividades con el resto de la población universitaria.

Entre los logros obtenidos, ha sido que estos estudiantes asumen responsabilidades y adoptan un rol de adulto, desarrollan habilidades sociolaborales que a varios de ellos les ha posibilitado obtener empleo.

En cuanto al impacto en la comunidad universitaria en general se ha observado apertura y apoyo hacia la participación de los jóvenes en el aula y en los espacios extra clase y en la inclusión en actividades deportivas; a su vez, se desarrollan proyectos de servicio social, y se cuenta con participación de un voluntariado.

Los docentes cuyas asignaturas se prestan por el contenido, han abierto sus aulas a la participación de los jóvenes y están diseñando adecuaciones curriculares para el desempeño académico de los alumnos. Este programa *Construyendo Puentes* contribuye a la formación de una universidad incluyente, en el sentido de que el resto de los universitarios están conviviendo y participando de cerca con jóvenes de sus mismas edades, aquilatando sus potencialidades, aprendiendo a vivir la inclusión.

UNIVERSIDAD ANÁHUAC, CAMPUS CIUDAD DE MÉXICO.

A partir de agosto de 2010 en la Universidad Anáhuac a través del Programa Universidad Incluyente, se busca lograr la plena inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en el contexto universitario. Con este fin se ha diseñado el “Diplomado en Desarrollo de Habilidades Sociales y Vocacionales”. Dicho Diplomado tiene por objetivo mejorar la Calidad de Vida de los participantes a través de una experiencia universitaria integral, que promueva el desarrollo de habilidades personales, sociales y vocacionales, y que brinde una oportunidad de ejercer su autodeterminación como preparación para la vida laboral.

La Universidad Incluyente es un proyecto desarrollado por la Universidad Anáhuac México Norte, con la asistencia y soporte de las asociaciones EXCELDUC, KADIMA y CONFE que es la Confederación Mexicana de Organizaciones den Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (CONFE, 2010).

La Universidad Anáhuac busca promover que la comunidad universitaria sea una comunidad inclusiva, aceptando las diferencias entre su alumnado en un marco de colaboración, respeto y tolerancia.

El Programa Universidad Incluyente también tiene como objetivo formar a profesionales comprometidos con la inclusión educativa. Para este fin se diseñó el “Diplomado en Discapacidad e Inclusión: Un Nuevo Modelo de Atención”, dirigido a profesionistas del ámbito educativo que busquen dar atención de calidad a personas con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. (UNESCO-IESALC, 2011).

En las páginas siguientes se insertan dos tablas que muestran por separado según régimen de sostenimiento Público o Privado a las Instituciones de Educación Superior (IES), mencionando las Instancias que están destinadas a brindar algún servicio relacionado con la atención o abordaje de la discapacidad, dichas instancias pueden ser Centros,

Departamentos, Áreas, Programas, según la estructura de cada Institución; a su vez, de determina qué tipo de servicio brinda o qué actividades realiza.

Se delimita quienes son los usuarios meta o principales beneficiarios, aunque colateralmente se beneficien sectores más amplios, por no decir la Institución en su conjunto.

También se determinan las ciudades en donde se imparten dichos servicios. En el caso del Sistema de Educación Superior Abierta y a Distancia dependiente directamente de la Secretaría de Educación Pública solamente se hace mención de la existencia de 139 centros de Acceso y Apoyo Universitario que se encuentran en distintos Estados del país.

Esta información fue recabada en campo, en ocasiones mediante entrevistas a los responsables de dichas instancias y cotejadas para precisiones con las páginas electrónicas de las instituciones, o en su caso, de folletos, boletines y demás documentos proporcionados por los propios Centros Educativos.

Tabla 12. Principales servicios de Instituciones Públicas de Educación Superior en México que tienen algún Departamento, Programa, Servicio, Acción o actividad dirigida a la atención de la discapacidad.

IES PÚBLICAS	Instancia	Servicio	Usuarios/beneficiarios	Ciudad	Estado
Universidad Nacional Autónoma de México	CAD Facultad de filosofía y Letras y Facultad de Derecho.	Apoyo, gestión, vinculación, accesibilidad	Principalmente estudiantes con discapacidad	México	D.F.
	Audioteca Tiflobiblioteca	El tímpano ilustrado Presta tu Voz			
Universidad Autónoma Metropolitana. Azcapotzalco	Coordinación de Licenciatura en Diseño Industrial	Desarrollo tecnológico a través de proyectos de investigación	Estudiantes que cursan la materia de Integral	México	Estado de México
Universidad Pedagógica Nacional	Programa Universidad Incluyente: Diversidad e Integración Universitaria (DIU)	Centro de formación para personas con discapacidad visual	Estudiantes con discapacidad visual	México	Distrito Federal
Educación Superior Abierta y a Distancia ESAD-SEP	Centros de Acceso y Apoyo Universitario (CAAU)	Equipo de cómputo con dispositivos de apoyo para distintas discapacidades	Estudiantes con discapacidad	139 centros en diversas ciudades del país	
Universidad de la Ciudad de México	Programa Letras Habladas	Producción de audiolibros, equipo de cómputo accesible	Estudiantes con discapacidad	México	D.F.
Universidad Tecnológica de Santa Catarina	Programa de atención a estudiantes con discapacidad Intérpretes en aula	Asesorías académicas Sala tiflotécnica	Beca 100% Estudiantes con discapacidad	Santa Catarina	Nuevo León
	Técnico Superior Universitario en Inclusión a pcd	Formación profesional	Estudiantes con y sin discapacidad		
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Departamento de Admisión escolar	Adecuación de examen de admisión	Aspirantes con discapacidad física, visual y auditiva	Puebla	Puebla
	Centro de tecnología para estudiantes con discapacidad visual	Sala tiflotécnica	Estudiantes con discapacidad visual de toda la Universidad		
Universidad Tecnológica de Puebla		Desarrollo tecnológico	Tesistas y prestadores de servicio social de ingenierías	Puebla	Puebla
Universidad Veracruzana	Programa de inclusión Personas. con discapacidad	Apoyo a la Asoc. de estudiantes con discapacidad.	Estudiantes con discapacidad.	Veracruz	Veracruz

Fuente: Elaboración propia con base en datos adquiridos en campo en las propias Instituciones.

Tabla 13 Principales servicios de Instituciones Públicas de Educación Superior en México que tienen algún Departamento, Programa, Servicio, Acción o actividad dirigida a la atención de la discapacidad.

IES PRIVADAS	Instancia	Servicio	Usuarios/ beneficiarios	Ciudad	Estado
Instituto Tecnológico y de Estudios Superior de Occidentales ITESO	Capacidad para incluir	Apoyo técnicos. Acompañamiento. Accesibilidad física, administrativa y de comunicación	Estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales	Guadalajara	Jalisco
	Servicio de Cómputo a Usuarios con Necesidades Especiales (SECUNE)				
Universidad Iberoamericana. Santa Fe	Departamento de Educación	Programa construyendo puentes CAPYS	Estudiantes con discapacidad intelectual	México	D.F.
	Departamento de Arquitectura	Materia Diversidad y accesibilidad	Estudiantes de Arquitectura y optativa otras áreas		
	Centro de Ingeniería y Tecnología de Rehabilitación	Desarrollo tecnológico y ayudas técnicas	Estudiantes de ingenierías		
Universidad Iberoamericana. Puebla	Comité Universidad Incluyente	Acompañamiento por prestadores de servicio social y personal del Comité. Asesoría a docentes por personal del Comité.	Estudiantes con discapacidad, alumnos de servicio social, docentes.	Puebla	Puebla
UNIVAC	Dirección General	Intérprete LSM Beca 100%	Estudiantes a nivel medio superior y superior con discapacidad auditiva	Cuernavaca	Morelos
Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA)	Departamento de Bienestar y Desarrollo Integral	Sala en la Biblioteca con tecnología de cómputo para discapacidad visual	Estudiantes con discapacidad visual	Guadalajara	Jalisco
Universidad La Salle. Campus México	Desarrollo Social y Comunitario	Cursos extraescolares de LSM y sistema Braille	Comunidad universitaria y público en general	México	Distrito Federal
Universidad de Monterrey. UDEM	Departamento de Educación	Programa PISYE	Estudiantes con discapacidad intelectual. Formación a docentes.	Monterrey	Nuevo León
Universidad Anáhuac campus ciudad de México		Programa Universidad Incluyente	Estudiantes con discapacidad intelectual.	México	D.F.

Fuente: Elaboración propia con base en datos adquiridos en campo en las propias Instituciones.

5. ESTUDIO EMPÍRICO

5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA.

Este proyecto tiene como horizonte preferente contribuir 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 científico 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 alcanzar el nivel educativo 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 educación superior.

Por otro lado, se pretende conocer elementos de la “estructura interna” del sujeto en términos de Lozada (Losada & López-Feal, 2003) que conforman la visión *emic*, esto es, la visión interna de los informantes, identificando aspectos de la esfera afectivo-emocional que se suscitan en relación a lo ocurrido en esas trayectorias académicas y vitales y que nos traslucen al sujeto en su contexto. Detectar expresiones en su propio discurso que reflejan visiones de la discapacidad y de sí mismos como personas con discapacidad. Identificar, describir e identificar algunos aspectos que los sujetos investigados perciben de los sentimientos de su familia respecto a ellos en relación a su condición de discapacidad.

Así mismo, detectar la percepción del movimiento asociativo en su localidad, el conocimiento de las leyes que regulan sus derechos; los personajes públicos y/o lecturas y/o películas que les han impactado para esforzarse o tomarles de modelo.

El diseño metodológico de la investigación propuesto está 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 tipos y niveles de análisis y hace imprescindible la articulación de técnicas de investigación social cuantitativa y cualitativa, que han tenido que estructurarse simultánea y consecutivamente a lo largo de las distintas fases del estudio;
- 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 y en su aplicación; y,

c) la necesidad de producir conocimiento práctico orientado a mejorar la intervención.

A la luz de estos requerimientos, el diseño metodológico se articuló en dos fases:

Primera fase:

La primera fase se centra en torno a la revisión documental de 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 la información estadística producida por fuentes de datos oficiales que constituirá el corpus central de esta primer etapa de carácter exploratorio descriptivo. La información recabada se expuso en el Capítulo 3 titulado Marco Estadístico de la Discapacidad en México y particularmente el apartado 3.6 en el que se aterriza en los datos referentes a la Educación Superior. Cabe señalar que se requirió indagar en algunos casos sobre las bases de datos del INEGI para generar la información pertinente y los gráficos correspondientes.

Otra faceta es la recopilación y análisis de información sobre buenas prácticas en atención a la discapacidad en las universidades de la República Mexicana. Esta recopilación fue realizada en buena parte directamente en campo, entrevistando a responsables de los servicios y programas. Se aborda en el subcapítulo 4.2 describiendo la situación general y aterrizando en el apartado 4.2.1. a través de un *Inventario de Buenas Prácticas* en el que se describen pormenorizadamente en qué consistente, instancias responsables, usuarios o beneficiarios e instituciones que las ofrecen.

Segunda fase:

En la segunda fase, de carácter más intensivo y analítico, se procedió a la realización de 54 entrevistas cualitativas en profundidad a estudiantes y egresados del nivel educativo superior. Estas entrevistas tienen por objetivo conocer, desde la perspectiva de la persona, las condiciones, obstáculos y apoyos recibidos por estos estudiantes desde la escolaridad básica, enfatizando en los presentados durante su formación académica para alcanzar los niveles superiores o, en su defecto, los que dan acceso a ellos.

Estas entrevistas proporcionan la información primaria sobre la que se realiza:

- un análisis de contenido con orientación cuantitativa de todos los términos producidos por los sujetos en las entrevistas efectuadas

- el análisis de discurso con orientación cualitativa en el que se determinan los temas, sentimientos, frustraciones, relatos personales de sus trayectorias vitales, quienes les apoyan o han apoyado, dificultades encontradas, estrategias y técnicas específicas para adquirir los conocimientos y participar en las sesiones presenciales de clase, la percepción de actitudes hacia ellos.

5.2. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Producir conocimiento científico básico sobre la situación socioeducativa, necesidades, medios, limitaciones y trayectorias académicas y vitales de los estudiantes con discapacidad que han accedido a la educación superior.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer la situación socioeducativa de los estudiantes con discapacidad que se encuentran realizando estudios de nivel superior en la actualidad;
- Identificar y caracterizar las necesidades y dificultades principales que tienen los estudiantes con discapacidad para acceder y realizar sus estudios en los distintos niveles educativos;
- Conocer desde la óptica del sujeto, y de su voluntad para comunicarla, su trayectoria vital vinculada a su formación educativa.
- Detectar sus motivaciones, intereses y preferencias para lograr el nivel de educación superior.
- Conocer y comprender las estrategias utilizadas para desarrollar sus estudios en las distintas etapas educativas, así como los mecanismos institucionales, los apoyos técnicos y tecnológicos, los apoyos sociales y/o familiares que han tenido.
- A través de sus anécdotas recordadas y expresadas, interpretar el tipo de situación, emoción, sensación, sentimientos que está o estuvo presente en ellos y que el sujeto elige como representación simbólica de lo que ha sido relevante en su vida que repercute en lo escolar.

- Determinar las características de su participación y actividades con base en los criterios de las CIF (2001), detectando las barreras y facilitadores percibidos.
- Aporta algunos criterios de elementos que no han sido aún incorporados suficientemente en la CIF, en especial en la dimensión de los factores personales.
- Detectar posibles vacíos o matices en la aplicación de la CIF, con énfasis en personas con discapacidad en el ámbito educativo.
- Realizar un análisis de las buenas prácticas sobre atención a la discapacidad que actualmente se realizan en distintas Instituciones de Educación Superior en la República Mexicana.
- Ofrecer recomendaciones concretas sobre las formas y posibilidades de adecuación a las necesidades de los futuros estudiantes con discapacidad.

5.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTO

Para lograr los objetivos expuestos se ha decidido utilizar una metodología cualitativa basada en entrevistas a profundidad o semiestructuradas, al ser un instrumento que posibilita ingresar al mundo privado y a la esfera emocional de las personas. Esta aproximación se centra en la vida cotidiana, concibiendo esto no como un concepto abstracto o programático, sino como un intento de observar la realidad más allá de su dinámica institucional u oficial, a través de la percepción que los actores sociales tienen de la sociedad, de su lugar en ella. De acuerdo con Luis Enrique Alonso (2003) es penetrar o, por lo menos, reproducir controladamente las situaciones comunicativas que los grupos sociales producen en su interacción, generando símbolos, imágenes y discursos que se comportan como elementos conformadores fundamentales de la visión que los propios actores tienen de la realidad social.

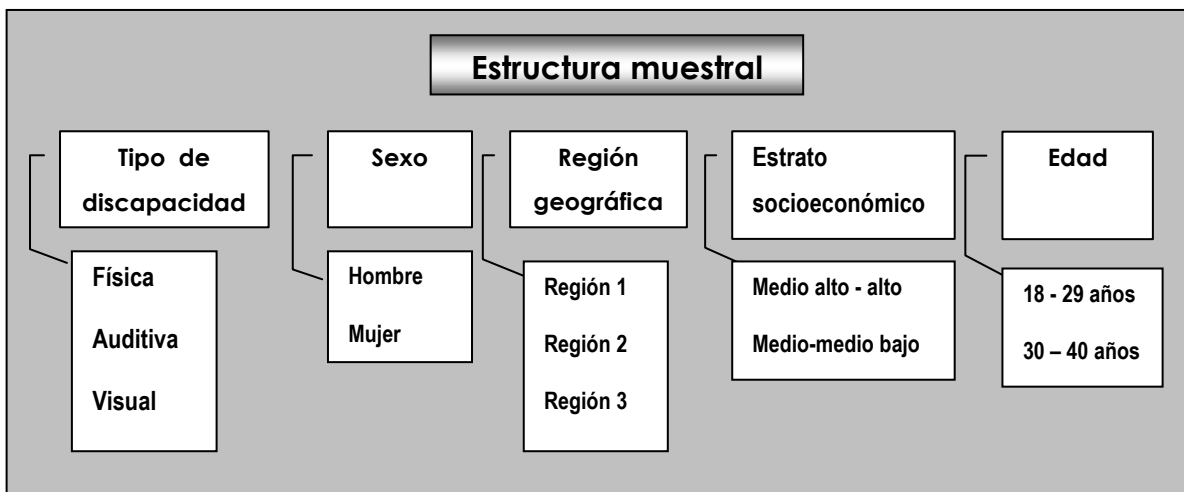
De lo expresado en las entrevistas cualitativas se aplica la CIF como un instrumento organizador y guía, para valorar la participación y actividades de las personas con discapacidad en relación especial con el campo educativo, así como los facilitadores y barreras encontrados en su contexto.

5.4. PROCEDIMIENTO

5.4.1. MUESTRA

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 la condición de egresado por conclusión de la licenciatura o de ser estudiante en la actualidad. Este diseño de entrevistas persigue la observación de diferentes tipologías o perfiles.

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



Dada la orientación metodológica elegida, la intención es observar las diferentes estrategias utilizadas por los estudiantes para la realización de los estudios, en sujetos cuyo perfil es único, en función de la combinación distinta de las dimensiones definidas.

Se describen las características de cada una de las dimensiones para su ubicación en el cuadro de conformación muestral siguiente:

Dimensión 1: Discapacidad Física
Dimensión 2: Discapacidad Auditiva
Dimensión 3: Discapacidad Visual

Dimensión 4: Hombre
Dimensión 5: Mujer
Dimensión 6: Región (1) por debajo de la tasa nacional de estudiantes con discapacidad en el nivel post básico.
Dimensión 7: Región (2) con $\pm 1\%$ alrededor de la tasa de estudiantes con discapacidad en el post básico
Dimensión 8: Región (3) por encima de la tasa nacional de estudiantes con discapacidad en el nivel post básico.
Dimensión 9: Estrato socioeconómico medio bajo y bajo.
Dimensión 10: Estrato socioeconómico medio alto y alto
Dimensión 11: Edad entre 18-29 años
Dimensión 12: Edad entre 30-40 años

Además de las dimensiones sociodemográficas, también se ha considerado el tipo de discapacidad como variable clasificatoria, dado que las características y requerimientos según dicha condición son distintas entre sí.

Las dimensiones sociodemográficas que hemos considerado, ofrecen perfiles diferenciados de estudiantes. Se entiende que el sexo, la clase socioeconómica, la edad y el lugar donde han estudiado o residen los investigados pueden dar lugar a diferencias discursivas importantes. La dimensión 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 publicados por el 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 pos básico y se ha considerado una desviación de $\pm 1.5\%$ 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 14. Regiones según tasa de estudiantes que han alcanzado el nivel pos básico.

Entidad federativa	Población con discapacidad	Sin instrucción	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria o equivalente incompleta	Secundaria o equivalente completa	No especific.	Post básica	Región
Estados Unidos Mexicanos	1 543 967	35.5	27.8	15.6	2.5	7.2	2.1	9.3	
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	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	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	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	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

Teniendo en cuenta todas estas características, se considera que la estructura muestral que se expone a continuación es suficiente para alcanzar nuestros objetivos en esta fase. El resultado son 54 perfiles diferentes entre sí por la combinación de las dimensiones ya descritas en la tabla y que se aplican gráficamente en la tabla siguiente:

Tabla 15. Estructura muestral de los sujetos de las entrevistas cualitativas.

Dimensión		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
		DISCAPACIDAD			GÉNERO		REGIÓN			NIVEL ECONÓMICO		RANGO DE EDAD		ESCOLARIDAD	
Perfil número	Identificador	Física	Auditiva	Visual	Hombre	Mujer	Región 1	Región 2	Región 3	Bajo-Medio bajo	Medio alto-alto	18-29	30-40	Egresado(a)	Estudiante
Perfil 1	1FH1B30EGA	X			X		X			X			X	X	
Perfil 2	2FH2B30EGJ	X			X			X		X			X	X	
Perfil 3	3FH3A18ESJ	X			X				X		X				X
Perfil 4	4FH1B18ESF	X			X		X			X			X		X
Perfil 5	5FH2B30EGR	X			X			X		X			X	X	
Perfil 6	6FH3A30EGS	X			X				X		X		X	X	
Perfil 7	7FH1A18ESO	X			X		X				X				X
Perfil 8	8FH2A18ESE	X			X			X			X				X
Perfil 9	9FH3B30EGJ	X			X				X	X			X	X	
Perfil 10	10FM1A18EGL	X				X	X				X		X	X	
Perfil 11	11FM2B30EGA	X				X		X		X			X	X	
Perfil 12	12FM3A30EGA	X				X			X		X		X	X	
Perfil 13	13FM1B30EGA	X				X	X			X			X	X	
Perfil 14	14FM2B18EGF	X				X		X		X			X	X	
Perfil 15	15FM3A18ESM	X				X			X		X				X
Perfil 16	16FM1A18ESA	X				X	X				X		X		X
Perfil 17	17FM2A30EGA	X				X		X			X		X	X	
Perfil 18	18FM3B18ESB	X				X			X	X			X		X
Perfil 19	19AHM1B30EGR		X		X		X			X			X	X	
Perfil 20	20AH2A30ESI		X		X			X			X		X		X
Perfil 21	21AH3B18ESM		X		X				X	X			X	X	
Perfil 22	22AH1A18ESA		X		X		X				X				X
Perfil 23	23AH2B30ESJ		X		X			X		X			X		X
Perfil 24	24AH3A18ESK		X		X				X		X				X
Perfil 25	25AH1A18EGA		X		X		X				X			X	
Perfil 26	26AH2B18EGA		X		X			X		X				X	
Perfil 27	27AH3A30EGC		X		X				X		X		X	X	
Perfil 28	28AM1B30ESP		X			X	X			X			X		X
Perfil 29	29AM2A18ESD		X			X		X			X		X		X
Perfil 30	30AM3B30EGM		X			X			X	X			X	X	
Perfil 31	31AM1A30EGC		X			X	X				X		X	X	
Perfil 32	32AM2B30EGA		X			X		X		X			X	X	
Perfil 33	33AM3B18EGC		X			X			X	X			X	X	
Perfil 34	34AM1A18EGM		X			X	X				X			X	
Perfil 35	35AM2B18ESJ		X			X		X		X					X
Perfil 36	36AM3A30EGE		X			X			X		X		X	X	
Perfil 37	37VH1A18EGJ			X	X		X			X		X		X	
Perfil 38	38VH2B18ESB			X	X			X		X		X			X
Perfil 39	39VH3B30EGV			X	X				X	X			X	X	
Perfil 40	40VH1B18ESR			X	X		X			X			X		X
Perfil 41	41VH2A30EGM			X	X			X			X		X	X	
Perfil 42	42VH3B18EGJ			X	X				X	X			X	X	
Perfil 43	43VH1B30EGM			X	X		X			X			X	X	
Perfil 44	44VH2A30EGA			X	X			X			X		X	X	
Perfil 45	45VH3A30EGO			X	X				X		X		X	X	
Perfil 46	46VM1B18ESA			X		X	X			X			X		X
Perfil 47	47VM2B18ESD			X		X		X		X			X		X
Perfil 48	48VM3A30ESP			X		X			X		X		X		X
Perfil 49	49VM1A18ESD			X		X	X				X				X
Perfil 50	50VM2B18EGL			X		X		X		X			X	X	
Perfil 51	51VM3B30EGH			X		X			X		X		X	X	
Perfil 52	52VM1B30EGR			X		X	X			X			X	X	
Perfil 53	53VM2A30EGV			X		X		X			X		X	X	
Perfil 54	54VM3A18EGM			X		X			X		X			X	
TOTAL		18	18	18	27	27	18	18	18	27	27	27	27	34	20

La muestra con perfiles definidos diferentes todos entre sí, está conformada por:

- 18 sujetos por cada una de los tres tipos de discapacidad considerados (dimensión 1= física, dimensión 2= auditiva, dimensión 3= visual),
- 27 hombres y 27 mujeres,
- 18 sujetos por cada región geoeducativa en relación a los estudios post básicos,
- 27 sujetos en el rango de 18 a 29 años de edad y 27 en el de 30 – 40.

Estando equilibrados al interior de cada tipo de discapacidad en la combinación de dimensiones en cuanto a género, cantidad de personas con edad en el rango menor/mayor y al nivel socioeconómico medio bajo-bajo/medio alto-alto.

Las dimensiones 13 y 14 son elementos adicionales para particularizar más los perfiles en la búsqueda de contar con los más distintos entre sí y dadas las edades consideradas se tomó una proporción de dos tercios de sujetos que han concluido sus estudios superiores por lo que se agrupan en la dimensión de egresados y un tercio de estudiantes en el momento de realizar las entrevistas.

Rasgos descriptivos de la muestra participante, adicionales al diseño muestral.

La conformación de la muestra después de ser contactados los universitarios con discapacidad cubriendo los criterios muestrales definidos y presentados en la tabla 15, cuentan adicionalmente con las siguientes características que los describen:

La media total de los universitarios entrevistados es de 30.09 años y las medias por tipo de discapacidad no muestran diferencias significativas entre sí. El 50% se encuentra considerado en el rango de 18-29 años y el otro 50% en el de 29-40 años de edad, en correspondencia con el diseño muestral.

Tabla 16 Edad actual de los universitarios con discapacidad entrevistados.

Edad	Tipo de discapacidad			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
	Física	Auditiva	Visual			
19	0	0	1	1	1.9	1.9
20	2	1	0	3	5.6	7.4
21	0	1	0	1	1.9	9.3

22	1	1	1	3	5.6	14.8
23	1	1	2	4	7.4	22.2
24	0	0	1	1	1.9	24.1
25	0	0	1	1	1.9	25.9
26	1	1	1	3	5.6	31.5
27	0	1	1	2	3.7	35.2
28	0	2	0	2	3.7	38.9
29	4	1	1	6	11.1	50.0
30	2	4	2	8	14.8	64.8
31	0	0	1	1	1.9	66.7
32	0	0	1	1	1.9	68.5
34	1	0	0	1	1.9	70.4
36	1	1	1	3	5.6	75.9
37	0	2	0	2	3.7	79.6
39	1	1	1	3	5.6	85.2
40	4	1	3	8	14.8	100.0
Media	30.89	29.61	29.78	Total 54	100%	100%
MEDIA TOTAL	30.09					

En cuanto al momento en que se adquieren las condiciones de salud, que dan lugar a que se origine la situación de discapacidad, se ha agrupado en adquirida y de nacimiento; dado que uno de los objetos principales del presente trabajo es el análisis de las trayectorias académicas de los universitarios en cuestión, éstas se ven influenciadas por el efecto de contar con una parte de la escolaridad inicial, sin discapacidad en unos casos y en otros haberla adquirido desde antes del inicio de dicha escolaridad.

La muestra considerada se distribuye en 62.9% de nacimiento y el 37% la han adquirido en algún momento de su vida, siendo uno de los criterios de inclusión el hecho de que la hayan adquirido antes de terminar la primera mitad de la licenciatura.

Al interior de cada discapacidad se distribuyen de manera distinta, siendo la discapacidad auditiva la que tienen un porcentaje mayor en cuanto a personas con esa condición de nacimiento reportándose un 88.8%, en contraste a los de discapacidad física que tienen un 66.6% y los de discapacidad visual que alcanzan un 33.3%

Tabla 17 Distribución de momento de inicio de la situación de salud relacionada con la discapacidad. Porcentaje y tipo de discapacidad.

Inicio de la discapacidad	Tipo de discapacidad			Total
	física	auditiva	visual	Porcentaje
Nacimiento	66.6	88.8	33.3	62.9
Adquirida	33.3	11.1	66.6	37
Total	100	100	100	100

Considerando solamente a quienes la han adquirido posterior al nacimiento, la media de edad en que se ha adquirido es a la edad de 8.7 años, tomando a los tres tipos de discapacidad; con una dispersión de 6 meses a los 21 años.

Al contrastar estos datos según el tipo de discapacidad encontramos que la media de edad en que la adquirieron los estudiantes con discapacidad física es de 15 años, los de auditivo a los 2.8 años y los de visual a los 6.7 años de edad.

Licenciatura estudiada.

Con respecto al área de conocimiento de la licenciatura o ingeniería que es o ha sido cursada, se distribuye según las áreas de conocimiento de la siguiente manera:

Tabla 18 Área de conocimiento de los estudios a nivel educativo superior realizados por los estudiantes con discapacidad.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Arte y humanidades	4	7.4
Ingenierías y Arquitectura	11	20.4
Ciencias Sociales y Jurídicas	38	70.4
Ciencias de la Salud	1	1.9

Según la clasificación utilizada se aglutina un 70.4% en el área de las Ciencias Sociales y Jurídicas, señalando que en éstas se encuentran incluidas disciplinas como Psicología, Educación, Derecho, Contabilidad, Ciencias de la Comunicación, Administración de Empresas, entre otras. Una quinta parte realiza estudios en el área de las Ingenierías o de Arquitectura, aglutinados principalmente entre Arquitectura, por un lado, y por otro, en disciplinas relacionadas con la Informática. Como se observa en la tabla solo el 1.9% ingresan a estudios de las Ciencias de la Salud, y ningún universitario con discapacidad estudió disciplinas comprendidas en la clasificación de Ciencias.

5.4.2. INSTRUMENTO

Entrevistas Cualitativas

Entrevista abierta a profundidad. Utilización de un guión de conducción.

Se realizaron 54 entrevistas cualitativas a estudiantes y egresados del nivel de educación superior en distintos Estados de la República Mexicana y en condiciones socioeconómicas y demográficas diversas guiadas por la concepción de la metodología cualitativa de búsqueda no de la repetición sino de producción de posibles discursos tipo diferentes, de ahí la determinación muestral de perfiles definidos por los factores sociodemográficas a características sociales y personales de los sujetos (Callejo & Viedma, 2006; Viedma, 2009) Las entrevistas fueron desarrolladas bajo un *guión de conducción* en el que se establecen las líneas más generales a ser tocadas durante ésta, descritas en el anexo correspondiente del presente documento.

La entrevista cualitativa, en concordancia con Alonso (2003), es un acercamiento a la figura del individuo como un actor que desempeña un cierto modelo de rol social. El individuo se presenta ante los otros incorporando y ejemplificando en mayor o menor medida los valores que espera sean atendidos por la sociedad desde su grupo de referencia, lo que significa recuperar el sentido profundamente social del sujeto. De esta manera la entrevista produce los símbolos verbales que el individuo usa con el propósito de transmitir información pero siempre ésta es complementada con acciones que tienden a perfilar al actor social como personaje. De esta manera la entrevista de investigación social es especialmente interesante para determinar los discursos arquetípicos de los individuos en sus grupos de referencia. Coincidiendo a su vez con Kvale (2011) en que la variación en la respuesta es tan importante como la uniformidad.

La función metodológica básica de este tipo de entrevista en la investigación social se dirige a la reproducción del discurso motivacional (consciente e inconsciente) de una personalidad típica en una situación social bien delimitada. Aspirando a detectar en el discurso del entrevistado no sólo sus problemas personales, sino la forma social tanto cultural y de clase, de la estructura de su personalidad y los condicionamientos histórico sociales de su proceso motivacional típico (Ortí, 2003), dando cuenta la vivencia individual del informante el sistema de *marcadores sociales* que encuadran la vida social del individuo específico.

Procedimiento y elementos a considerar para realización de las entrevistas:

Preparación de la entrevista

Siguiendo las recomendaciones para realizar entrevistas abiertas también llamadas en profundidad o cualitativas (Corbetta, 2003; Olaz, 2008; Viedma, 2009), bajo la orientación de la investigación social se han aplicado en el presente trabajo de la manera que se reseñará abajo.

Características físicas de los entrevistadores.

Cabe mencionar en este espacio que cada entrevista fue realizada por dos investigadores, combinando que uno posea una discapacidad y otro no. Esta estrategia la hemos aplicado en actividades distintas relacionadas con la discapacidad, con resultados que nos han satisfecho y para el presente trabajo, por tener entre sus objetivos el conocer elementos sensibles personales, que podrían verse inhibidos al percibir en el entrevistador un posible no comprendedor de las condiciones y sentimientos que el entrevistado por su situación de discapacidad vivencia. Esto siendo acorde a lo planteado por Corbetta (2003) de que las características ideales del entrevistador dependerán en gran medida de las de los entrevistados.

Así, el segundo entrevistador principalmente fue un universitario con discapacidad visual con experiencia en grupos de investigación y edad cercana a los estudiantes; en el caso de discapacidad auditiva se prefirió además incluir, la participación de una persona con movilidad reducida, por la dificultad que representó la limitación visual para percibir algunos elementos que el entrevistado con discapacidad auditiva mostraba con señas o incluso dibujaba, con intervenciones fuera de tiempo o interrupciones; aunque para estabilidad en el presente estudio se mantenía la presencia de los mismos entrevistadores.

Actitudes verbales y no verbales del entrevistador.

Se revisaron los guiones de conducción y se realizó una entrevista piloto previa, con objeto de revisar posibles errores, elementos a profundizar, estrategias lingüísticas y extra lingüísticas para incentivar la participación y continuidad de los temas. Al término se cuestionó al entrevistado sobre cómo se sintió, lo que percibió en la entrevista y elementos que desde su óptica habría que modificar o incorporar.

Se insiste en la recomendación de que la relación interpersonal generada en la entrevista, ha de tener una actitud amistosa pero a la vez neutral, orientada a una permisividad, que indique que no han respuestas ni correctas o incorrectas, opiniones y comportamientos muy diversos, todos con idéntica legitimidad.

Se aplicaron estrategias de manejo de silencios, utilización de frases ambiguas, fonemas de reconocer que se escucha y conminan a continuar como los “mmm” “aaah” o la repetición de la(s) última(s) palabra expresadas por el entrevistado.

Evitar expresiones de aprobación o rechazo para reducir el efecto del entrevistador sobre las manifestaciones del entrevistado, situación que en la práctica ha sido de difícil manejo.

Expectativas

De igual manera que en el rubro anterior, se analizaron los tonos de voz del entrevistador, gestos faciales como incredulidad, asentimiento, en fin, elementos que podrían transmitir información sobre las opiniones o posibles expectativas del entrevistador sobre las respuestas del entrevistado, así como que pongan de manifiesto posibles líneas de deseabilidad social en algún tema.

Situación de la entrevista

Se tomaron en consideración las sugerencias de Corbetta (2003) y Viedma (2006) en cuanto al lugar de realización de la entrevista, en el sentido de evitar lugares en donde hubiera demasiado ruido, estímulos distractores, posibilidad de interrupciones, así como de que fueran espacios involucrados con personas o situaciones que pudieran restringir la espontaneidad y veracidad de las respuestas. A pesar de ello, en tres entrevistas se tuvo que trabajar en una cafetería, aunque previamente se valoró el lugar en concreto, para determinar si permitiría una privacidad suficiente, como para no intimidar al entrevistado, además en las tres ocasiones que se realizó fue a sugerencia del propio entrevistado.

El resto de las entrevistas se efectuaron en sitios convenidos previamente entre entrevistador-entrevistado, en el momento de contactar y explicar para qué se quería el encuentro y lo que sería idealmente buscado para no entorpecer los resultados y sentirse confortables en un tiempo aproximado de una hora a hora y media.

Antes de iniciar la entrevista, se le explicaba al entrevistado que se requería que se extendiese en sus contestaciones lo más posible, ya que no era una encuesta sino una entrevista abierta y en extenso. Se pidió su consentimiento para grabar la entrevista,

habiendo cuidado el contar con grabadora digital discreta y con calidad en la grabación omnidireccional, lo que permite distanciarla y mantenerla fuera de la vista directa u obligada, por lo que después de unos minutos el entrevistado ya no toma en consideración su presencia y es manejada por el entrevistador secundario, mientras el principal está centrado en el intercambio con el entrevistado. Aún así, salvo en algunas contadas situaciones, no se detuvo la grabación ni se manipuló la grabadora durante el transcurso de la entrevista.

En el caso de las personas con discapacidad auditiva se tuvo el cuidado de utilizar lugares con buena luminosidad para la lectura de labios, y con poco ruido exterior para no viciar la recepción en caso de contar con prótesis auditiva o restos de audición que son utilizables de apoyo.

En todo momento se tenían a mano hojas de papel y lapiceros para las situaciones en las que se requería utilizar esos recursos para puntualizar algo que no se lograba comprender oralmente.

En todas las entrevistas se contó con el consentimiento personal de los entrevistados, esto es, no se estableció por sus familiares o maestros.

Contacto y selección de los entrevistados

En cada una de las tres regiones geo educativas definidas se eligieron dos ciudades, partiendo de aquellas en donde hubiera alguna Institución de Educación Superior con algún servicio dirigido a la inserción de estudiantes con discapacidad.

Se buscó cubrir los distintos perfiles tipo, definidos en la estrategia muestral presentada anteriormente. Las principales estrategias para el contacto con los entrevistados fueron:

- Acudir a universidades en donde existe el servicio en primera instancia,
- Establecer contacto con otras instituciones educativas indagando si contaban con estudiantes o egresados con discapacidad,
- A través de contactos con asociaciones de y/o para personas con discapacidad

En el caso de las Instituciones que tienen algún servicio sistematizado, el contacto con los alumnos y con algunos de sus egresados fue a través de los propios responsables de sus unidades de apoyo. Se citaba a los entrevistados en la misma institución y entonces se establecía si la entrevista se realizaba en algún espacio de ella o bien se acordaba el sitio más

idóneo, tomando en consideración lo que el propio entrevistado sugiriera, sobre todo pensando en encontrar un lugar que posibilitara realizar la entrevista con las características definidas anteriormente.

En otros casos, procedentes de instituciones sin programas específicos para atención a la discapacidad desde la administración escolar se obtenía la información para contactar con los alumnos o los egresados.

De todos los candidatos a ser entrevistados, ninguno se negó a participar en el momento que se le fue explicado el objetivo de la entrevista.

Se verificó mayor facilidad para contactar con los alumnos con edades comprendidas entre los 18 y 29 años, así como los egresados mayores a 30, los perfiles de mayor dificultad fueron aquellos que tuvieran más de 30 años y fueran estudiantes. Aún así, el contacto con los 54 participantes se realizó en aproximadamente un mes y las entrevistas fueron realizadas entre los meses de mayo y junio del año 2009.

Transformación de las entrevistas en datos primarios

Para utilizar una entrevista como dato primario y para su posterior análisis, la entrevista requiere ser tratada en varios pasos (Losada & López-Feal, 2003; Viedma, 2006):

1.- Transcripción literal de las entrevistas orales a texto.

El primer paso realizado fue la transcripción de la información grabada y de las notas que se tomaron durante las situaciones de entrevista.

En especial con las personas con discapacidad auditiva hubo que apoyarse en notas adicionales, ya que, en algunos casos, su producción oral fue intercalada con algunas señas o incluso con dibujos o palabras escritas, tanto por parte del entrevistador como del entrevistado. Esto ocurrió por diversas razones como las dificultades en la lectura labial, en la interpretación en lenguaje de signos, la comprensión del concepto, los datos concretos expresados por dificultades en la oralización, las estrategias comunicativas acostumbradas por algunos en que se apoyan con gestos específicos, o ademanes de comunicación utilizados en general y que suplantán la producción de lenguaje oral desplegado. Por ejemplo, la seña de rápido movimiento de una mano de un lado a otro para indicar un “más o menos”; o expresiones gestuales de paso de la mano por la frente como recogiendo sudor para expresar algo dificultoso o cansado.

En algunos casos de personas con discapacidad física, en concreto en aquellas con implicaciones en la producción de lenguaje oral expresivo, también se requirieron notas adicionales y las entrevistas en su transcripción literal muestran aclaraciones e inserciones.

Ya contando con el texto escrito tenemos el material básico para proceder al análisis de contenido y de discurso, respectivamente.

2.- A pesar de tener conciencia de que el fin último de las entrevistas realizadas es una investigación de corte académico, el lenguaje hablado en condiciones de entrevista abierta, tiene una fuerte tendencia a utilizar un lenguaje coloquial, con giros lingüísticos, términos locales, muletillas, interjecciones de admiración o de cualquier otra emoción, tonos de voz, silencios y alargamientos de palabras, en fin, expresiones extralingüísticas que deberían incluirse en las transcripciones a texto, por lo que después de realizarlas hace falta efectuar una lectura global de cada una de ellas para verificar que el sentido de lo expresado ha quedado capturado fielmente. En este estudio, en las entrevistas estaban presentes dos investigadores, por lo que ambos leyeron primero por separado y luego revisaron las posibles dudas o discordancias. En caso de duda se escuchaba de nuevo esa parte de la entrevista para esclarecer el sentido de lo expresado.

3.- Durante la lectura de las entrevistas se fueron listando los posibles códigos y temas presentes, con objeto de incorporarlos a los considerados por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) en los apartados elegidos para esta investigación. La CIF (OMS, 2001) considera a los Factores Ambientales y Personales, integrantes del Dominio Contextual de las personas. En el apartado 5.4.3. se expone a detalle la manera en que está integrada la CIF, y cómo se constituye en guía clasificadora de las unidades de expresión presentes en las entrevistas, convertidas en citas que se asignan a las categorías establecidas en la Clasificación, para describir el Contexto en que se desenvuelven los individuos y que, interactuando con determinadas condiciones de salud, define la situación concreta de discapacidad de la persona.

4.- Una vez señalados diferentes fragmentos del texto que fueron relevantes para la investigación, éstos se han evaluado a la luz de la posible influencia que haya tenido en ellos la propia situación de entrevista.

5.- Una vez finalizadas las lecturas que se consideraron oportunas, se situó bajo una misma rúbrica los fragmentos discursivos que corresponden a un mismo código o tema de interés para el estudio. Esta clasificación puede hacerse de forma manual o electrónica. En este trabajo se realizó bajo el soporte electrónico del software *Atlas ti* versión 6.0 el cual ha posibilitado el manejo de las citas asignadas a cada categoría, sin perder la identidad de los productores de los diferentes fragmentos. Esto a su vez, permitió realizar los análisis estadísticos para contrastar grupos de datos producidos por los universitarios según discapacidad, género, procedencia en cada una de las categorías referidas y de los bloques en que éstas han sido agrupadas.

6.- Después se realizó un análisis de los intracódigos, centrado en los distintos fragmentos incluidos en cada código.

Finalmente, se impone una revisión final de las entrevistas a fin de no olvidar el hilo discursivo de los entrevistados a la hora de afianzar las posiciones fijadas en el informe. Se organizaron las distintas secciones de una manera congruente, de acuerdo a una línea argumental definitiva.

En el presente trabajo se han seguido las técnicas propuestas para el análisis de los datos obtenidos a través de entrevistas cualitativas (Bardin, 2002; Losada & López-Feal, 2003)

Técnicas de análisis de datos cualitativos:

Para análisis de contenido cuantitativo

Depuración de los textos

Clasificación y agrupación de datos

Para análisis de discurso

Definición de categorías

Codificación de los contenidos

Establecimiento de categorías

Se toma la definición de Krippendorff como uno de los autores clásicos e innovadores de la investigación cualitativa: “el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 2002 p. 28)

Existen diversos programas informáticos de apoyo para realizar análisis cualitativo que facilitan el manejo de los datos, catalogados como CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software), los cuales como plantean investigadores (Sánchez Gómez, 2008) nos ayudan a sintetizar, ordenar y organizar la información recogida, permitiendo el manejo de grandes cantidades de datos por lo que se requieren de herramientas potentes y versátiles al poder manejar información de datos textuales, gráficos, sonoros y vídeo. Se pueden visualizar las redes conceptuales definidas por el investigador, mostrando el peso de los elementos que se han determinado. Entre el software existente, el Atlas ti (Muñoz Justicia, 2001) permite ágilmente manejar grandes cantidades de datos textuales, elaborando una “unidad hermenéutica” alimentada por la información que el investigador le proporciona en cuanto a categorías y vínculos entre ellas además de la información textual, en este caso procedente de las entrevistas realizadas. Los textos son trabajados marcando a qué categoría pertenecen cada uno de los fragmentos significativos en función del estudio en concreto. Posteriormente se puede hacer agrupaciones de los fragmentos por las categorías definidas e incluso exportarse para su manejo en el paquete estadístico SPSS y manejarse también desde una aproximación cuantitativa.

El presente estudio está guiado por la concepción de Discapacidad que se plasma en la CIF (OMS, 2001: 9), en donde se puntualiza que “el funcionamiento y la discapacidad de una persona se conciben como una interacción dinámica entre los estados de salud y los factores contextuales”, siendo esos factores contextuales tanto los ambientales como los personales, las categorías en que se clasifican las expresiones producidas en las entrevistas, detectando el efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal, con énfasis en los aspectos del entorno educativo, en que se han desarrollado los estudiantes y egresados del nivel de educación superior con discapacidad entrevistados.

Como el objetivo pretendido en esta investigación no es la aplicación de la CIF a la población estudiada, sino que sea un elemento general que ubique el tipo y grado de discapacidad base en un primer nivel.

Se agrupan los sujetos participantes en tres grandes tipos de discapacidad: visual, auditiva y física. Con deficiencias moderadas hasta completas, de nacimiento o adquiridas.

5.4.3. CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DEL FUNCIONAMIENTO, LA DISCAPACIDAD Y LA SALUD.

La Organización Mundial de la Salud ha venido elaborando diferentes documentos que permiten contar con herramientas para describir y en su caso, comparar la salud de la

población en un contexto internacional, así como documentos conceptuales para la práctica clínica, la elaboración de políticas y organización de servicios, estudios estadísticos, investigación desde distintas disciplinas. Así la función conceptual basada en la etiología, que describe enfermedades, trastornos u otras condiciones de salud, de la Clasificación Internacional de Enfermedades, Décima Revisión (CIE-10 por sus siglas) es distinta y complementaria de la información sobre el *funcionamiento* que brinda la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud, CIF por sus siglas en español, cuya edición en su versión completa es la fuente documental para todo el presente apartado (OMS, 2001). Apoyándose la función de la CIF entre otros argumentos, en que “dos personas con la misma enfermedad pueden tener diferentes niveles de funcionamiento, y dos personas con el mismo nivel de funcionamiento no tienen necesariamente la misma condición de salud” (OMS, 2001, pág. 2).

El objetivo principal de la clasificación es brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados “relacionados con la salud”. Otros objetivos específicos que cubre la CIF para ser utilizada por varias disciplinas y diferentes sectores con múltiples propósitos son: permitir la comparación de datos entre países, entre disciplinas sanitarias, entre los servicios, y en diferente momento a lo largo del tiempo (Campo, Saneiro, & Roca, 2002); proporcionar un esquema de codificación sistematizado para ser aplicado en los sistemas de información estadística de distintos campos, así como herramienta para la desarrollar políticas públicas por ejemplo en la planificación de sistemas educativos, de seguridad social, , de diseño urbano y arquitectónico.

En síntesis la CIF ofrece un marco de referencia conceptual que es aplicable a la atención médica y social, incluyendo la prevención, la promoción de la salud y la mejora de la participación, eliminando o mitigando los obstáculos sociales y promoviendo el desarrollo de elementos facilitadores.

De la versión anterior de Clasificación (CIDDDM) a la Clasificación actual (CIF) ha pasado de ser una clasificación de consecuencias de enfermedades a una clasificación de los aspectos de la salud y algunos componentes del bienestar relacionados con la salud (Campo, Crespo, & Verdugo, 2003; OMS, 2001).

En consecuencia, los dominios incluidos en la CIF pueden ser considerados como dominios de salud y dominios “relacionados con la salud”. Los dominios de salud incluyen visión, audición, movilidad, aprendizaje y memoria y los dominios relacionados con la salud incluyen los aspectos como el transporte, la educación, las interacciones sociales tanto comportamentales como actitudinales. Entonces, un dominio es un conjunto relevante, y

práctico de funciones fisiológicas, estructuras anatómicas, acciones, tareas o áreas de la vida relacionadas entre sí.

Estos dominios se describen desde la perspectiva corporal, individual y mediante dos listados básicos: Funciones y Estructuras Corporales por un lado y por otro, Actividades y Participación.

El concepto de funcionamiento se puede considerar como un término global, que hace referencia a todas las Funciones Corporales, Actividades y Participación; de manera similar, discapacidad engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones en la participación.

Un aporte de la CIF a subrayar es que incluye Factores Ambientales que interactúan con todos los constructos mencionados. Por lo tanto, la Clasificación permite a sus usuarios elaborar un perfil de utilidad sobre el funcionamiento, la discapacidad y la salud del individuo en varios dominios.

La CIF adopta una posición neutral en relación con la etiología, de manera que quedan como objeto a desarrollar a través de investigaciones las relaciones causales, así como el estudio de los “determinantes” o “factores de riesgo”, para ello y como una de sus principales aportaciones en la comprensión conceptual de la discapacidad, la Clasificación como se ha dicho incluye una lista de factores ambientales que describen el contexto en el que vive el individuo y que se pueden constituir bien sea en facilitadores o en barreras para la participación o para la realización de actividades.

Esta sección de factores ambientales, en términos de algunos investigadores es el reconocimiento a su importancia, ya que interactuando con el estado de salud pueden llegar a generar una discapacidad o, en el otro extremo, a restablecer el funcionamiento (Jiménez Buñuales, González Diego, & Martín, 2002).

A su vez, considera la participación de *factores personales* como la raza, sexo, religión, situación socioeconómica, pero no son desarrollados en la CIF. Tanto los factores ambientales como los personales son englobados dentro de los Factores Contextuales.

En forma sintética en la CIF es organizada la información en las partes siguientes:

1. Componentes del funcionamiento y la discapacidad
 - a. El componente del *Cuerpo* aborda: por un lado las funciones de los sistemas corporales y por otro, las estructuras del cuerpo.
 - b. El componente *Actividades y Participación* cubre los dominios sobre el desempeño-realización de actividades en relación al primero y en cuanto a

involucrarse en situaciones vitales en el segundo dominio. Ambos son considerados tanto bajo el constructo de capacidad como el de actuación.

2. Factores contextuales

- a. El componente de *Factores Ambientales* ejerce un efecto sobre todos los componentes del funcionamiento y la discapacidad está organizado desde el entorno inmediato al individuo hasta el entorno general.
- b. El componente de *Factores personales* comprende las características individuales y no están desarrollados en la CIF bajo el considerando de su gran variabilidad social y cultural asociada a ellos.

Cada uno de los componentes puede ser expresado tanto en términos positivos como negativos. Apareciendo en su caso, como Realización o Limitación de la Actividad o bien Participación o Restricción en la Participación, respectivamente.

En cuanto a los componentes de los Factores Contextuales, en particular en la CIF se plantean que los factores ambientales pueden producir un efecto facilitador o de barrera según las características del mundo físico, social y actitudinal.

El abordaje de los Factores y sus componentes correspondientes, se ve reflejado en la definición conceptual que se expresa literalmente: “El funcionamiento y la discapacidad de una persona se concibe como una interacción dinámica entre los estados de salud (enfermedades, lesiones, traumas, etc.) y los factores contextuales” (OMS, 2001, pág. 6).

Tabla 19. Visión de conjunto de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Salud y la Discapacidad.

	PARTE 1: FUNCIONAMIENTO Y DISCAPACIDAD		PARTE 2: FACTORES CONTEXTUALES	
	Funciones y Estructuras Corporales	Actividades y Participación	Factores Ambientales	Factores Personales
Dominios	Funciones corporales Estructuras corporales	Áreas Vitales (tareas, acciones)	Influencias externas sobre el funcionamiento y la discapacidad	Influencia internas sobre el funcionamiento y la discapacidad
Constructos	Cambios en el funcionamiento corporal (fisiológica) Cambios en las estructuras del cuerpo (anatómica)	Capacidad Ejecución de tareas en un entorno uniforme Desempeño/realización Ejecución de tareas en el entorno real	El efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal	El efecto de los atributos de la persona
Aspectos Positivos	Funcionamiento		Facilitadores	No aplicable
	Integridad funcional y estructural	Actividad Participación		
Aspectos Negativos	Discapacidad		Barreras/obstáculos	No aplicable
	Deficiencia	Limitación en la actividad Restricción en la participación		

Fuente: Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud. OMS, 2001:9

En el documento de la CIF (OMS, 2001:16) se presenta el diagrama que se inserta a continuación para apoyar en la visualización de la concepción actual de la interacción de los diferentes componentes considerados en la Clasificación.

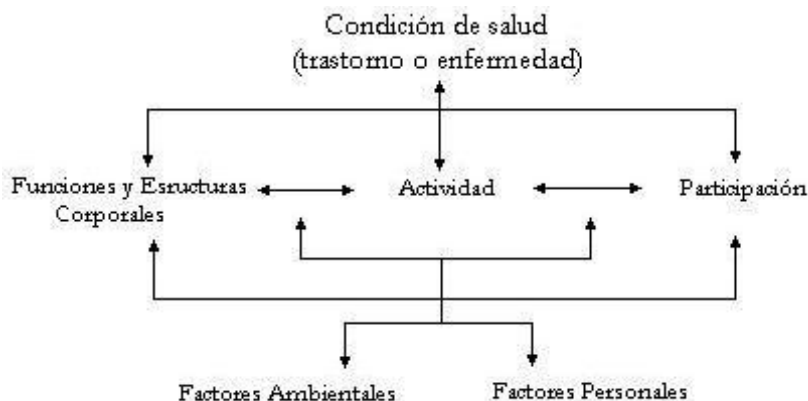


Figura 23 Situación actual del conocimiento respecto a las interacciones entre los componentes de la CIF.

Fuente: Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud. OMS, 2001:16

Con fines prácticos se ha requerido desarrollar grupos de categorías conocidos por su denominación en inglés como *Core set*, los cuales han sido aplicados principalmente en la práctica clínica y también son útiles en la provisión de servicios o en la investigación. Así la instrumentalización de la CIF a enfermedades altamente prevalentes o a servicios de atención puede variar en su extensión, en dependencia de lo que se pretende evaluar y la fase del proceso. Como plantean (Fernández-López, Fernández-Fidalgo, Geoffrey, Stucki, & Cieza, 2009) los núcleos básicos de la CIF son listas consensuadas de categoría relevantes de la CIF y cuando abordan un problema prototípico de funcionamiento y salud en condiciones específicas, se utilizan con el menor número necesario de categorías CIF, lo que se ha denominado como núcleos básicos abreviados (Brief ICF Core Sets). Para cuando se requiere una evaluación integral multidisciplinaria y multiprofesional se han desarrollado núcleos básicos extensos (Comprehensive ICF Core Sets).

Se han realizado estudios para demostrar la representatividad de los estados de salud a través de tales núcleos básicos, constituyéndose en “comprobaciones conceptuales” de utilidad en los campos específicos (McIntyre & Tempest, 2007; Peremboom & Chorus, 2003; Stucki, Kostanisek, Üstün, & Cieza, 2008).

Los factores personales por el momento no se encuentran aún clasificados mediante categorías como los componentes de las funciones corporales, las actividades, la participación y los ambientales, que como plantea (Fernández-López, Fernández-Fidalgo,

Geoffrey, Stucki, & Cieza, 2009) es de esperar que nuevos esfuerzos culminen en el desarrollo de una clasificación tales factores. En concordancia trabajos como el presente pueden aportar elementos a considerar para incorporarse en esa tarea.

Definiciones, descriptores, categorías y códigos empleados para el análisis de contenido.

Como ha sido dicho, el presente trabajo está guiado principalmente por la CIF (OMS, 2001) y por ende son las definiciones y sus respectivos descriptores, las que han sido empleados para clasificar las expresiones de los entrevistados. Se insertan textualmente y, en su caso, se marca algún comentario adicional y un segmento de alguna de las entrevistas que lo ejemplifique.

La parte 1 de la CIF aborda los componentes de las estructuras corporales y su funcionamiento, así como la capacidad para efectuar las actividades y participación. Esta parte no será aplicada en el presente trabajo pues el objeto del mismo no es una evaluación del nivel y características de funcionamiento de los sujetos participantes. Por lo que nos ceñimos a la segunda parte de la Clasificación.

La parte 2 de la CIF, referente a los Factores Contextuales, abarca dos componentes: los factores ambientales y los personales; cada uno de ellos puede ser expresado tanto en términos positivos como negativos, sean estos facilitadores o barreras, respectivamente.

A su vez, estos factores en su propiedad de facilitadores o de barreras han de ser codificados desde la perspectiva del sujeto que la vivencia, ya que una misma acción, producto o servicio, puede ser un facilitador para personas en una determinada condición y por el contrario constituirse una barrera para otras, como el caso de las rampas con bordillo y pavimento casi liso, útiles o facilitadoras para personas en silla de ruedas pero ser obstaculizantes para personas con discapacidad visual, cuando son inadecuadamente ejecutados al carecer de otros elementos como barandal y/o cambio de textura para ser detectado mediante el bastón.

En el presente trabajo no se cuantifica el grado, ni frecuencia, ni calidad que posee o represente el facilitador o la barrera que mencione el sujeto, sino exclusivamente se signa su mención en los términos que este haya utilizado.

Ha de considerarse que en ocasiones la presencia de un factor puede ser una barrera o al contrario la ausencia de alguno; por ejemplos la presencia de actitudes de rechazo significa una barrera a la participación o bien, la ausencia de información en formatos adecuados. A la vez, la presencia de algo puede ser un facilitador para una persona con determinada

discapacidad pero ese mismo elemento significar una barrera para otra persona con una condición de discapacidad distinta a la primera.

En la CIF se define que los FACTORES AMBIENTALES “constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas”.

A los factores ambientales les precede el código “E” original de la Clasificación, referente a “environment” y que hemos utilizado también aquí para identificar los códigos.

Entre los elementos considerados como factores ambientales en la CIF y que se retoman en el presente trabajo, siguiendo las definiciones en ella expuestas (OMS, 2001) se listan a continuación:

Productos y tecnología

Los productos y tecnología de ayuda se definen para los propósitos de la CIF dentro de los factores ambientales, a “cualquier producto, instrumento, equipo o tecnología adaptada o diseñada específicamente para mejorar el funcionamiento de una persona con discapacidad” y que la clasificación de ayudas técnicas ISO9999 (cit. Pos CIF, 2001, p.176) las define como “cualquier producto, instrumento, equipo o sistema técnico utilizado por una persona con discapacidad, creado específicamente para ello o de uso general, que sirva para prevenir, compensar, supervisar, aliviar o neutralizar la discapacidad”.

Dentro de este apartado de Productos y Tecnología se encuentran en términos y descriptores de la CIF (OMS, 2001):

e 110 Productos o sustancias para el consumo personal

Cualquier sustancia natural o fabricada por el hombre, recogida, procesada o manufacturada para la ingesta.

e 115 Productos y tecnología para uso personal en la vida diaria

Equipamiento, productos y tecnologías utilizados por las personas en las actividades cotidianas, incluyendo aquellos adaptados o diseñados específicamente, situados en, sobre o cerca de la persona que vaya a utilizarlos. Incluye: productos generales y de ayuda y tecnología para uso personal

e 120 Productos y tecnología para la movilidad y el transporte personal en espacios cerrados y abiertos.

Equipamiento, productos y tecnología utilizados por las personas para desplazarse dentro y fuera de los edificios, incluyendo aquellos adaptados o diseñados específicamente, situados en, sobre o cerca de la persona que vaya a utilizarlos.

Incluye: productos y tecnología generales y de ayuda para la movilidad personal y el transporte en espacios cerrados y abiertos

e 125 Productos y tecnología para la comunicación

Equipamiento, productos y tecnología utilizados por las personas para transmitir y recibir información, incluyendo aquellos adaptados o diseñados específicamente, situados en, sobre o cerca de la persona que vaya a utilizarlos. Incluye: productos y tecnología generales y de ayuda para la comunicación.

e130 Productos y tecnología para la educación

Equipamiento, productos, procesos, métodos y tecnología utilizados para la adquisición de conocimiento, experiencia o habilidades de cualquier tipo, como libros, manuales, juguetes educativos, hardware o software informático, ni adaptados ni diseñados específicamente.

e 150 Diseño, construcción, materiales de construcción y tecnología arquitectónica para edificios de uso público.

Productos y tecnología que constituyen el ambiente fabricado por el hombre del individuo, y que abarca tanto espacios cerrados como abiertos. Dicho ambiente ha sido planeado, diseñado y construido para uso público, incluyendo aquellos adaptados o diseñados específicamente. Incluye: diseño, construcción, materiales de construcción y tecnología arquitectónica de entradas y salidas, instalaciones e indicadores de dirección

e 155 Diseño, construcción, materiales de construcción y tecnología arquitectónica para edificios de uso privado.

Productos y tecnología que constituyen el ambiente fabricado por el hombre del individuo, y que abarca tanto espacios cerrados como abiertos. Dicho ambiente ha sido planeado, diseñado y construido para uso privado, incluyendo aquellos adaptados o diseñados específicamente. Incluye: diseño, construcción, materiales de construcción y tecnología arquitectónica de entradas y salidas, instalaciones e indicadores de dirección

e 160 Productos y tecnología relacionados con el uso/explotación del suelo

Productos y tecnología relacionada con el uso/explotación del suelo que afectan al entorno exterior de un individuo, mediante la implementación de políticas de utilización del suelo, diseño, planificación y desarrollo del espacio, incluyendo aquellos adaptados o diseñados específicamente. Incluye: productos y tecnologías de terrenos que han sido regulados mediante políticas de utilización del suelo, como zonas rurales, zonas suburbanas, zonas urbanas, parques, zonas protegidas y reservas naturales.

Apoyo y relaciones

Este apartado agrupa a las personas y los animales que brindan apoyo físico o emocional, así como apoyo en aspectos relacionados con la nutrición, protección, asistencia y relaciones, en sus casas, en sus lugares de trabajo, en la escuela o en el juego o en cualquier otro aspecto de sus actividades diarias.

No se consideran en este apartado las actitudes de la(s) persona(s) que proporciona(n) el apoyo. Dentro del apartado se encuentran los apoyos ofrecidos por:

e 310 Familiares cercanos

Individuos emparentados por el nacimiento, el matrimonio o cualquier relación reconocida por la cultura como familia cercana, como esposos, pareja, padres, hermanos, hijos, padres de acogida, padres adoptivos y abuelos. Excluye: otros familiares (e315); cuidadores y personal de ayuda (e340)

e 315 Otros familiares

Individuos emparentados mediante lazos familiares o matrimoniales o cualquier relación reconocida por la cultura como familiares, como tíos, sobrinos y nietos. Excluye: familiares cercanos (e310).

e 320 Amigos

Individuos que son cercanos y que participan continuamente en relaciones caracterizadas por la confianza y el apoyo mutuo.

e 325 Conocidos, compañeros, colegas, vecinos y miembros de la comunidad

Individuos que mantienen una relación de familiaridad los unos con otros, como es el caso de los compañeros, colegas, vecinos, conocidos y miembros de la comunidad, en situaciones relacionadas con el trabajo, la escuela, el tiempo libre, u otros aspectos de la vida, y que comparten características demográficas tales como edad, sexo, religión o etnia o que persiguen los mismos intereses.

e 330 Personas en cargos de autoridad.

Individuos que tienen responsabilidades relacionadas con la toma de decisiones que influirán en otros y que ejercen una influencia o poder socialmente definido en función del papel social, económico, cultural o religioso que desempeñan en la sociedad, como es el caso de profesores, empresarios, supervisores, líderes religiosos, gestores, tutores o administradores..

e 335 Personas en cargos subordinados

Individuos cuya vida cotidiana está influenciada por personas en cargos de autoridad en el trabajo, la escuela o en otros ambientes, como es el caso de estudiantes, trabajadores y miembros de un grupo religioso. Excluye: familiares cercanos (e310)

e 345 Extraños

Individuos desconocidos y que no muestren ningún tipo de relación, o aquellos que todavía no tienen una relación o asociación establecida, incluidos los desconocidos con los que se comparte una situación vital, como profesores sustitutos, compañeros de trabajo, proveedores de cuidados..

e 350 Animales domésticos

Animales que proporcionan apoyos físicos, emocionales o psicológicos, como mascotas (perros, gatos, pájaros, peces, etc.) y animales utilizados para la movilidad personal o el transporte. Excluye: pertenencias

(e355) Profesionales de la salud

Todos los proveedores de servicios que trabajan en el contexto del sistema sanitario, como médicos, enfermeras, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, logopedas, otorrinolaringólogos o trabajadores sociales sanitarios. Excluye: otros profesionales

(e360) Otros profesionales

Todos los proveedores de servicios no sanitarios que trabajan fuera del sistema sanitario, pero que proporcionan servicios “relacionados con la salud”, como trabajadores sociales, profesores, arquitectos o diseñadores. Excluye: profesionales de la salud

Actitudes

Este apartado trata sobre actitudes que son las consecuencias observables de las costumbres, prácticas, ideologías, valores, normas, creencias reales y creencias religiosas. Estas actitudes influyen en el comportamiento y la vida social del individuo en todos los ámbitos, desde las relaciones interpersonales y las asociaciones comunitarias hasta las estructuras políticas, económicas y legales; por ejemplo, actitudes individuales o sociales sobre la honradez y el valor de una persona como ser humano que pueden originar prácticas positivas o negativas y discriminatorias (ej., estigmatización, creación de estereotipos. Las actitudes clasificadas son las que los demás mantienen con respecto a la persona cuya situación está siendo descrita. Los valores y las creencias no se codifican de manera independiente a las actitudes, pues se considera que son la fuerza impulsora que está detrás de las actitudes. (Ejemplos, cosas que les dicen, ofensas o halagos, ideologías, normas sociales sobre la moral o comportamiento, valores abstractos) Comprende a las siguientes:

e 410 Actitudes individuales de miembros de la familia cercana

Opiniones y creencias generales o específicas de miembros de la familia cercana sobre la persona o sobre otras cuestiones relacionadas (ej. los asuntos sociales, políticos y económicos) que influyen en el comportamiento y las acciones individuales.

e 415 Actitudes individuales de otros familiares

Opiniones y creencias generales o específicas de otros familiares sobre la persona o sobre otras cuestiones.

e 420 Actitudes individuales de amigos

Opiniones y creencias generales o específicas de amigos sobre la persona o sobre otras cuestiones.

e 425 Actitudes individuales de conocidos, compañeros, colegas, vecinos y miembros de la comunidad

Opiniones y creencias generales o específicas de conocidos, compañeros, colegas, vecinos y miembros de la comunidad sobre la persona o sobre otras cuestiones relacionadas.

e 430 Actitudes individuales de personas en cargos de autoridad

Opiniones y creencias generales o específicas de personas en cargos de autoridad sobre la persona o sobre otras cuestiones relacionadas

e 435 Actitudes individuales de personas en cargos subordinados. Opiniones y creencias generales o específicas de personas en cargos subordinados sobre la persona o sobre otras cuestiones.

e 445 Actitudes individuales de extraños

Opiniones y creencias generales o específicas de extraños sobre la persona o sobre otras cuestiones (ej. los asuntos sociales, políticos y económicos) que influyen en el comportamiento y las acciones individuales.

e 450 Actitudes individuales de profesionales de la salud

Opiniones y creencias generales o específicas de profesionales de la salud sobre la persona o sobre otras cuestiones (ej. los asuntos sociales, políticos y económicos) que influyen en el comportamiento y las acciones individuales.

e 455 e 460 Actitudes individuales de profesionales “relacionados con la salud”

Opiniones y creencias generales o específicas de profesionales “relacionados con la salud” sobre la persona o sobre otras cuestiones (ej. los asuntos sociales, políticos y económicos) que influyen en el comportamiento y las acciones individuales.

e460 Actitudes sociales.

Opiniones y creencias generales o específicas mantenidas habitualmente por personas de una determinada cultura, sociedad, subcultura u otro grupo social,

sobre otras personas o sobre otras cuestiones sociales, políticas y económicas, que influyen en el comportamiento y las acciones grupales o individuales.

e465 Normas, costumbres e ideologías sociales.

Hábitos, costumbres, reglas, sistemas de valores abstractos, creencias y normativas (ej. ideologías, visión del mundo y filosofías morales) que surgen en contextos sociales y que afectan o crean, costumbres y comportamientos sociales e individuales, tales como normas sociales sobre la moral, el comportamiento religioso y de etiqueta; doctrina religiosa y normas y costumbres resultantes; normas que rigen los rituales o las reuniones sociales.

Servicios, sistemas y políticas

Dentro del dominio relacionado con la salud se incluyen:

1. “Servicios” que representan la provisión de beneficios, programas estructurados y operaciones, en varios sectores de la sociedad, diseñados para satisfacer las necesidades de los individuos. (Incluyendo a las personas que proporcionan estos servicios). Pueden ser públicos, privados o voluntarios, y estar desarrollados en el ámbito local, comunitario, regional, estatal, provincial, nacional o internacional, por parte de empresarios, asociaciones, organizaciones, organismos o gobiernos. Los bienes proporcionados por estos servicios pueden ser tanto generales como adaptados y especialmente diseñados.
2. “Sistemas” que representan el control administrativo y los mecanismos organizativos, y están establecidos por los gobiernos u otras autoridades reconocidas de ámbito local, regional, nacional e internacional. Estos sistemas están diseñados para organizar, controlar y supervisar los servicios que proporcionan beneficios, los programas estructurados y el funcionamiento en varios sectores de la sociedad.
3. “Políticas” que representan las reglas, los reglamentos, las convenciones y las normas establecidas por los gobiernos u otras autoridades reconocidas de ámbito local, regional, nacional e internacional. Estas políticas rigen o regulan los sistemas que organizan, controlan y supervisan los servicios, los programas estructurados y el funcionamiento en varios sectores de la sociedad.

- e510 de producción de artículos de consumo como productos utilizados para la movilidad, comunicación, educación, transporte
- e515 de arquitectura y construcción de edificaciones
- e520 de planificación de los espacios abiertos (urbanismo)
- e530 de utilidad pública (agua, electricidad, etc.)
- e535 de comunicación (transmisión información, teléfonos, etc.)
- e540 de transporte (adaptado, bonos, descuentos)
- e550 legales (abogados, jueces, notarios)
- e555 de asociación y organización para intereses comunes
- e565 de seguridad social –asistencia pública- excluye de salud
- e575de apoyo social –hacerles labores, autocuidado, transporte-
- e580 sanitarias para prevenir y tratar salud, rehabilitación
- e590 laborales y de empleo –bolsa trabajo, capacitación-
- e585 de educación y formación para la adquisición del conocimiento, la experiencia, artísticas, control administrativo, regulaciones, incluir currículo

Los dominios del Factor Ambiental referentes a Productos y tecnología, Apoyos y relaciones y el de Actitudes siguiendo a la CIF están contemplados desde el nivel individual, esto es, aquello que se produce o encuentra en el ambiente inmediato del individuo, sea en la escuela, el hogar, lugar de trabajo. También se consideran las propiedades del medio ambiente a las que se tiene que enfrentar el individuo, lo mismo que en el ámbito de los Apoyos se refiere al contacto directo con las personas que se vincula el individuo.

En el caso de los Servicios, sistemas y políticas, se refiere al nivel de las estructuras sociales sean formales o informales, a los servicios existentes en la comunidad y que tienen efectos sobre los individuos. Incluye a las organizaciones, agencias gubernamentales y servicios relacionados con los distintos campos por ejemplo el empleo, las actividades comunitarias, transporte, entre otros; también en este nivel se consideran las leyes, regulaciones, normativas, reglas formales e informales.

Los aspectos de los Factores Personales que han sido valorados en el presente estudio son:

- Aspectos sociodemográficos (edad, sexo, nivel socioeconómico, situación laboral, asistencia social, características familiares).

- Tipo de discapacidad y nivel educativo. (Discapacidad de nacimiento o adquirida, en su caso edad en que la adquirió y nivel escolar en ese momento).
- Trayectorias vitales curriculares.
 - Modalidad educativa previa: escolaridad en educación especial o integrada, sistema de asistencia abierta, a distancia, telesecundaria o escolarizada regular).
- Técnicas e instrumentos de apoyo al aprendizaje.
- Apoyo y relaciones humanas: profesores de aula, profesores privados, familia, compañeros, amistades.
- Identificar y caracterizar los apoyos, las necesidades y dificultades principales que han tenido los estudiantes con discapacidad para acceder y realizar sus estudios.
 - Acceso a computadoras u otras tecnologías.
 - Uso de ayudas privadas o públicas.
 - Actitudes de la familia, autoridades educativas, docentes, compañeros, comunidad.
 - Accesibilidad física del entorno y de las instituciones educativas.
- Percepción de la calidad de la formación como docente de quienes han sido sus profesores. Incluye aspectos de metodología de la enseñanza, de conocimiento de las estrategias para ofrecer la información y/o generar las destrezas.
- Inclusión docente. Se considera a las acciones o medidas producidas por el profesor dentro o fuera del salón de clase en relación a los alumnos con discapacidad. Se evalúa si es adecuada o positiva, o bien inadecuada.
- Sentimientos-actitudes de los entrevistados respecto personas, actividades, instituciones, conceptos, tales como: escuela, trabajo, maestros, sociedad, asociaciones, compañeros, familia, amistad, solidaridad, autosuficiencia, discriminación.
- Expresión de sentimientos o estados de ánimo en respuesta a la situaciones que indique el entrevistado, pueden ser: de abrumo, añoranza, enojo o coraje, temor o inseguridad, frustración, no necesidad, exclusión o rechazo, de dependencia, vergüenza, esfuerzo, inclusión, afecto o agradecimiento y cariño, satisfacción, autoestima
- Motivos para continuar estudiando y para elegir la licenciatura o ingeniería cursada.

Tanto los Factores ambientales como los personales se registran en las tablas que se insertan a continuación especificando los códigos que se utilizan para su manejo informático con el software Atlas ti versión 6.0.

Tabla 20. Códigos empleados para marcar las Categorías de *Los Factores Ambientales* y sus respectivos bloques según se establece en la CIF, así como indicadores específicos según se describe dentro de la actividad educativa.

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías / Índices</i>	<i>Código aplicado</i>
FACTORES AMBIENTALES		F (Facilitador) B (Barrera) E (entorno en la CIF para factores ambientales)
	Descripción	Codificación
Productos y tecnología ACCESIBILIDAD ARQUITECTÓNICA y urbanística.	<i>(En edificios, escuelas casas)</i> Baños con adaptaciones, rampas, manijas puertas, teléfonos adaptados, asientos accesibles, señalética, apagadores, audio adecuado, tamaño de los espacios, material del suelo.	Ejemplo: F E tecno arquitectónica (facilitador) B E tecno arquitectónica (barrera obstaculizador)
	Rampas en aceras, calles, parques, alumbrado, indicadores de dirección, material de aceras.	F/B E Tec urbanismo
Apoyo y relaciones <i>(apoyo físico o emocional, nutrición, protección, apoyo en lo escolar, actividad, se la vida diaria)</i>	e310 Familiares cercanos (esposos, padres, hijos, hermanos, abuelos) e315 Otros familiares (tíos, sobrinos, padrinos) e320 Amigos e325 Conocidos, compañeros, colegas, vecinos y miembros de la comunidad e330 Personas en cargos de autoridad (profesores, empresarios, gestores, tutores, etc.) e335 Personas en cargos subordinados (estudiantes, trabajadores, empleados, cuidadores, asistentes) e345 Extraños e350 Animales domésticos (apoyo emocional, físico y de guía) e355 Profesionales de la salud (médicos, fisioterapeutas, psicólogos, logopedas) e360 Otros profesionales (maestros, profesores, arquitectos, etc.	F/B E apoyo familia cer F/B E apoyo fam extensa F/B E apoyo amigos F/B E apoyo comunidad F/B E apoyo autoridades F/B E apoyo subordinados F/B E apoyo extraños F/B E apoyo animales F/B E apoyo prof salud F/B E apoyo otros prof
Actitudes <i>(opiniones, creencias, discriminación, costumbres, etc.)</i>	e410 Actitudes individuales de miembros de la familia cercana e415 Actitudes individuales de otros familiares	F/B E actitudes fam cer F/B E actitudes fam extensa

e420 Actitudes individuales de amigos	F/B E actitudes amigos
e425 Actitudes individuales de conocidos, compañeros, colegas, vecinos y miembros de la comunidad	F/B E actitudes comunidad
e430 Actitudes individuales de personas en cargos de autoridad	F/B E actitudes autoridad
e435 Actitudes individuales de personas en cargos subordinados	F/B E actitudes subordinados
e440 Actitudes individuales de cuidadores y personal de ayuda	F/B E actitudes asistentes
e445 Actitudes individuales de extraños	F/B E actitudes extraños
e450 Actitudes individuales de profesionales de la salud	F/B E actitudes prof salud
e460 Actitudes sociales	F/B E actitudes sociales
e465 Normas, costumbres e ideologías sociales	F/B E actitudes costumbres

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías / Índices</i>	<i>Código aplicado</i>
<i>Servicios, sistemas y políticas (provisión de beneficios, programas estructurados y políticas privadas o públicas para satisfacer necesidades de los individuos)</i>	e510 de producción de artículos de consumo como productos utilizados para la movilidad, comunicación, educación, transporte	F/B E servicios políticas consumo
	e520 de planificación de los espacios abiertos (urbanismo)	F/B E servicios políticas urbanismo
	e530 de utilidad pública (agua, electricidad, etc.)	F/B E servicios públicos
	e535 de comunicación (transmisión información, teléfonos, etc.)	F/B E servicios políticas comunica
	e540 de transporte (adaptado, bonos, descuentos)	F/B E servicios políticas transporte
	e550 legales (abogados, jueces, notarios)	F/B E servicios políticas legales
	e555 de asociación y organización para intereses comunes	F/B E servicios políticas asociación
	e565 de seguridad social –asistencia pública- excluye de salud	F/B E servicios políticas seguridad soc
	e575de apoyo social –hacerles labores, autocuidado, transporte-	F/B E servicios políticas sociales
	e580 sanitarias para prevenir y tratar salud, rehabilitación	F/B E servicios políticas sanitarias
e590 laborales y de empleo –bolsa trabajo, capacitación-	F/B E servicios políticas empleo	
e585 de educación y formación para la adquisición del conocimiento, la experiencia, artísticas, control administrativo, regulaciones, incluir currículo***	F/B E servicios, sistemas, políticas educativas.	
Nota.- las adecuaciones de accesibilidad arquitectónica en la escuela se contabilizan en el apartado de Factores ambientales en Productos y tecnología codificado como BE tecno-arquitectónica		

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías / Índices</i>	<i>Código aplicado</i>
	<p>*** * Al no estar desglosadas las siguientes acciones en el presente trabajo se asocian como continuación a los servicios, sistemas y políticas la CIF las Adaptaciones curriculares institucionales relacionadas con:</p> <p>Realización de trabajos y deberes.</p> <p>Realización de exámenes o formas de evaluación, tiempo extra para entregar trabajos</p> <p>Actividades en clase (diferenciadas o adecuadas)</p> <p>Permitir asistencia irregular a clase</p> <p>Adaptación de contenidos, cambio de asignaturas, etc.</p> <p>Formación y capacitación de los docentes, trato personal y didáctico adecuado a alumnos con discapacidad</p> <p>Apoyo escolar extraclase proporcionado por la propia escuela</p> <p>Apoyo escolar extraclase contratado por la familia</p> <p>Apoyo académico sistemático extraclase por sus padres o hermanos en casa</p> <p>Acciones de Inclusión por el docente a los alumnos</p> <p>Equipos y materiales específicos de apoyo</p> <p>Cambio de salón de clase a planta baja</p> <p>Beca escolar y/o apoyo económico</p>	<p>(igual que el apartado anterior le antecede anotar “F” o “B” según haya significado Facilitador o Barrera</p> <p>F/B trabajos escol</p> <p>F/B examen-eval</p> <p>F/B activi clase</p> <p>F/B asistencia irregular</p> <p>F/B adapta contenidos</p> <p>Los siguientes aspectos serán precedidos por los signos + o – según hayan representado un papel positivo o en su caso negativo. Equivalente a F y B</p> <p>+ formación doc - formación doc</p> <p>+ / - Apoyo extraclase institucional</p> <p>+ / - Apoyo extraclase privado</p> <p>+ / - Apoyo extraclase familia</p> <p>+ / - Inclusión docente</p> <p>+ / - Material especial</p> <p>+ / - Ubicación del salón</p> <p>Se marca solamente la presencia de estos elementos o situaciones</p> <p>Beca</p>

	<p>Escolaridad en situación hospitalaria</p> <p>Presencia de compañeros con discapacidad en su aula o esc.</p> <p>Indicadores de buenas prácticas en el aula (Moral, 2009; Díez y otros 2011):</p> <p>Permitir la grabación de la clase (en audio o vídeo).</p> <p>Proporcionar un programa detallado especificando fechas concretas (p.j. entrega de trabajos, tutorías, prácticas, etc.).</p> <p>Ofrecer tutorías personalizadas para hablar sobre asuntos /temas de interés</p> <p>Aclarar con regularidad puntos no comprendidos (mediante apoyo, preguntas, discusión, formatos alternativos)</p> <p>Proporcionar un lugar preferente en el aula, si se necesita.</p> <p>Asegurarse de que la clase finaliza a tiempo para permitir el desplazamiento a la siguiente clase.</p> <p>Facilitar la presencia de un asistente (intérprete de signos, perro guía, asistente personal) durante las clases (para toma de apuntes y otros apoyos)</p> <p>Proporcionar el material utilizado en clase en los formatos adecuados para todos (diapositivas, artículos, notas de pizarrón, vídeos)</p> <p>Leer en voz alta el material escrito en la pizarra/diapositivas.</p> <p>Asegurarse de que la cara es visible (p.j., para permitir la lectura labial)</p> <p>Aceptar y apoyar al estudiante</p>	<p>Esc-hospital</p> <p>Compañeros con disca</p> <p>grabar clase</p> <p>programa antelación</p> <p>tutorías personalizadas</p> <p>aclarar dudas clase</p> <p>lugar en aula</p> <p>concluir a tiempo</p> <p>presencia asistente</p> <p>formatos accesibles</p> <p>lectura pizarra</p> <p>lectura labial aula</p> <p>Aceptar estudiante</p>
--	---	--

Tabla 21. Categorías, descripción y Códigos aplicados a los *Factores Personales* evaluados.

Factores personales			
<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría / índice.</i>	<i>Descripción</i>	<i>Código</i>
Edad			Edad
Sexo			Sexo
Nivel sociocultural	Alto- Medio Alto, Bajo-medio bajo		AmA BmB
Edad de inicio de la discapacidad	Nacimiento o edad de adquisición de la discapacidad o su manifestación externa		Inicio discapacidad
Motivación-gusto de estudiar			Agrado por estudiar
Motivos de elección de su licenciatura y/o Ingeniería	<ul style="list-style-type: none"> ● Interés cognitivo-gusto por el conocimiento de la disciplina ● Facilidad dada su condición de discapacidad: <ul style="list-style-type: none"> ○ Menos dificultades aprendizaje dada su discapacidad ○ Tipo de tareas-destrezas requeridas ● No hay otras opciones de licenciaturas ● No lo/ la admitieron en otra(s) ● Posibilidad de futuro laboral (por ejemplo empresa familiar, amigos, desear mejora calidad de vida) ● Agrado por la vida universitaria, el sistema, el campus. ● Motivación emocional (superación, salir adelante “demostrar”, resentimiento, etc.) 	L- Elección interés cognitivo L-facilidad contenido L-tipo actividades L- no opciones L- rechazo en otras L- laboral L agrado institución Motivo emocional	
Discriminación positiva perjudicial cuando hacen diferenciación dando un aparente privilegio pero que marca en el fondo una expresión de inferioridad, lástima, menosprecio, etc.			Discriminación positiva
Persona, película o libro que le haya impactado, que sea un ejemplo a seguir o que le admira.			Nombre personaje
Actitud-sentimiento del individuo hacia:	Expresión de actitudes y/o sentimientos del entrevistado hacia las personas, grupos, actitudes, conceptos. Los familiares Los compañeros La amistad La solidaridad La escuela Los maestros La sociedad Las asociaciones, organizaciones, fundaciones Los estudios El trabajo La Autosuficiencia La Discriminación-ofensa-menosprecio Espiritualidad, Dios o equivalente	Actitud-sentimientos personales Se marca + ó - si es una actitud positiva o en su caso negativa +/- AP familia +/- AP compañeros +/- AP amistad +/- AP solidaridad +/- AP escuela +/- AP maestros +/- AP sociedad +/- AP asociaciones +/- AP estudiar +/- AP trabajo +/- AP autosuficiencia +/- AP discriminación +/- AP espirituales	

Expresión de sentimientos	Expresión de sentimientos o percepciones, del entrevistado sobre situaciones de sí mismo o de los demás hacia él. Abrumado, pesado, difícil, Añoranza Enojo – coraje Miedo, temor, inseguridad Frustración, tristeza Confusión, desconocimiento no requerir algo especial, no solicitarlo Exclusión, burla, rechazo de los demás hacia él o ella Sentirse menos Sobreponerse, luchar, no vencerse, esforzarse Inclusión de los demás hacia él o ella Afecto, cariño, agradecimiento, reconocimiento Alegría, satisfacción Sentirse valioso o que puede desempeñarse bien Percibirse dependiente con o sin molestia de ello Vergüenza de sí mismo o por pedir algo	Solo se marca la presencia S abrumo S añoranza S enojo coraje S temor inseguridad S frustración S confusión S no necesidad S exclusión rechazo S inferioridad S esfuerzo S inclusión S afecto S satisfacción S autoestima positiva S dependiente S vergüenza
Percepción de los sentimientos familiares	Cómo percibe o recuerda el entrevistado los sentimientos, emociones, estados de ánimos de sus familiares cercanos relacionados con la discapacidad del mismo individuo entrevistado	SF vergüenza SF dolor tristeza SF culpa remordimiento SF frustración SF resignación SF aceptación, satisfacción
Conformación familiar	Padres, hermanos profesionistas Padres, hermanos estudios nivel básico completo Padres, hermanos estudios primaria incompleta o sin instrucción Padres, hermanos con discapacidad	Familia profesionistas Familia estudios básicos Familia sin estudios Familiares con disca
Tiempo libre	Actividades que realiza en tiempo libre: Café, salir, pasear, discotecas Leer, cine, teatro. –espectador o participante Actividades artísticas –pintar, tocar instrumentos- Realizar deportes o asistir a su exhibición.	TL salir TL culturales TL actividades artísticas TL deporte
Trayectoria escolar	Tiene o tuvo en algún momento compañeros escolares con discapacidad Asistió a la escuela primaria regular –ordinaria/ integrado- Asistió a escuela primaria especial (solo para niños con discapacidad) Asistió a la escuela secundaria regular –normal- Asistió a escuela secundaria especial con discapacidad o en modalidad abierta o telesecundaria. Asistió a Bachillerato escolarizado Asistió a Bachillerato abierto, Suspensión temporal de estudios por razones económicas	Compañeros con disca Primaria regular Primaria especial Secundaria regular Secundaria especial Preparatoria regular Preparatoria <i>especial</i> B económica estudios
Conocimiento de Normativa. Propuestas.	Conoce la leyes para personas con discapacidad Opiniones o propuestas que el entrevistado considera debieran desarrollarse o aplicarse en distintos ámbitos.	Conoce leyes pcd Propuestas opinión

5.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el ámbito de la investigación social ha ido creciendo la propuesta metodológica de complementariedad de las metodologías cualitativa y cuantitativa más que su uso excluyente, esto debido a los aportes en el *por qué* propio de la orientación cualitativa, y el *cómo* de la cuantitativa, lo que se traduce en un simultáneo acercamiento de cuantificación de los aspectos observados, así como de la interpretación heurística propia de la orientación cualitativa.

Como ha sido expresado en el apartado de Metodología lo que se pretende responder prioritariamente con los resultados que se abordan en este capítulo es a las preguntas siguientes:

1. ¿qué estrategias han utilizado para estudiar/aprender y cuáles han sido más útiles?
Pueden ser mecanismos, procedimientos para estudiar y/o aprender (v.gr. leerles, grabar, prestar atención, tomar notas, que les tomen notas)
2. ¿qué instrumentos han utilizado beneficiosamente?
 - a. Apoyos técnicos y tecnológicos
 - b. Sistemas de codificación y comunicación: Braille, LSM.
 - c. Los de elaboración propia o familiar creativos (cuadernos usados usando 3 hojas pegadas para Braille, realce con pegamento para letras, figuras geométricas o mapas)
3. ¿quiénes les han apoyado?
 - a. Familia cercana: padre, madre, hermanos. Familia extensa: abuelos, primos.
 - b. Autoridades: Directores de escuela, maestros, terapeutas, profesionales afines.
 - c. Compañeros, comunidad, amigos, extraños.
4. ¿Qué le ha significado al estudiante en particular, bajo su percepción, barreras u obstáculos para realizar sus estudios?
 - a. Barreras tecnológicas, arquitectónicas, urbanísticas.
 - b. Falta o inadecuado apoyo de las personas con que se relaciona: familia, autoridades, compañeros
 - c. Actitudes individuales de personas en distintos roles en relación al sujeto

- d. Servicios, sistemas o políticas inexistentes, inadecuadas, aplicadas en forma errónea.
5. ¿Qué adaptaciones curriculares significativas y no significativas les han brindado y cuáles les han servido?
 - a. Exámenes-evaluaciones, actividades en clase, materiales en formatos adecuados, etc.
 - b. En su caso adaptaciones del currículo
 6. ¿Qué medidas, apoyos, etc. que les hayan brindado no les han sido útiles o incluso les han perjudicado?

El análisis de los datos primarios, esto es, los textos en formato electrónico resultado de transcripción de las entrevistas, han sido tratados a través del programa informatizado *Atlas Ti* y su análisis estadístico con el apoyo del *SPSS*. Ambos software pueden vincularse vía la exportación de datos del Atlas ti al SPSS.

Los resultados que se presentan corresponden al análisis cualitativo y cuantitativo de las entrevistas realizadas a los 54 sujetos participantes en el presente estudio.

Estos resultados se presentan en la secuencia en que aparecen los Dominios relacionados con la salud y Bloques correspondientes al Componente de Factores Ambientales, de la parte 2 de la CIF (OMS, 2001) que, como ha sido dicho en el apartado de metodología, se refiere a los Factores Contextuales.

Así mismo, se abordan un conjunto de elementos que pueden considerarse dentro del Componente de los Factores Personales, también pertenecientes a la parte 2 de la CIF y que en el propio documento de la OMS hace mención de la necesidad de realizar investigaciones que guíen para un mejor entendimiento de esta interacción entre los factores ambientales y personales, sobre la vida de las personas con condiciones de salud variados y complejos.

El documento de la Clasificación menciona que incluidos dentro de esos posibles factores ambientales, podrían encontrarse términos como pobreza, desarrollo, medio rural, los cuales no aparecen en la clasificación y que el evaluador ha de identificarlos como factores individuales y codificarlos por separado; señalando que “se necesitan futuras investigaciones para determinar si hay grupos de actores ambientales claramente definidos que integren cada uno de esos términos globales” (OMS, 2001:144), uno de los motivos del presente trabajo es aportar elementos ambientales y personales que se presentan en el

contexto de las personas con discapacidad en el medio educativo y particularmente, en el nivel de educación superior.

Siguiendo a la CIF los factores ambientales son codificados desde la perspectiva de la persona cuya situación está siendo descrita, más aún dado que los documentos primarios utilizados en el presente trabajo son las expresiones extraídas de las entrevistas cualitativas y semi estructuradas realizadas, por lo que los factores contextuales valorados en relación al sujeto concreto son los percibidos y expuestos por el propio sujeto.

Retomando las definiciones insertas en la Clasificación los factores Contextuales se constituyen en el trasfondo sobre el que se desarrollan los estados de salud de los individuos, siendo los factores ambientales los aspectos del mundo extrínseco o externo que forma el contexto de la vida de un individuo y como tal afecta el funcionamiento de esa persona. Los Factores Ambientales incluyen al mundo físico natural con todas sus características, el mundo físico creado por el hombre, las demás personas con las que se establecen no asumen diferentes relaciones o papeles, las actitudes y valores, los servicios y sistemas sociales y políticos así como las reglas y leyes. Los Factores Personales son aquellos factores contextuales que tienen que ver con el individuo como la edad, el sexo, nivel social, experiencias y trayectorias vitales, las cuales no están actualmente clasificadas en la CIF y que se conmina, en esa misma Clasificación, a que los usuarios incorporen información de ellos al aplicarla.

Los distintos componentes y sus dominios son valorados bajo la óptica de los constructos aplicables a ellos, como se ha dicho anteriormente guiados desde la concepción de la Clasificación: como Facilitadores o como Barreras.

Los **Facilitadores** son todos aquellos factores ambientales en el entorno de una persona que cuando están presentes o ausentes mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad. Los facilitadores pueden prevenir que un déficit o limitación en la actividad se convierta en una restricción en la participación, al contribuir a mejorar el rendimiento real cuando se lleva a cabo una acción, con independencia del problema que tenga la persona respecto a la capacidad para llevar a cabo dicha acción. A lo largo de la exposición de los resultados, cuando un elemento está precedido por el prefijo “F” hace mención de que para el sujeto en concreto se ha constituido en un facilitador.

Las **Barreras** son todos aquellos factores ambientales en el entorno de una persona que cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y generan discapacidad. Entre ellos se incluyen aspectos tales como inaccesibilidad al ambiente físico, inadecuada tecnología de apoyo o falta de ella, falta de apoyo o presencia de actitudes negativas de la población respecto a la discapacidad así como inexistentes o inadecuados servicios, y políticas que dificultan la participación de las personas con una condición de salud en las distintas áreas de la vida. En los resultados que se presentan, cuando un elemento está precedido por el prefijo “**B**” hace mención de que para el sujeto en concreto ese elemento es o se ha constituido en un obstáculo o barrera.

Bajo esta misma lógica, aunque los factores personales no están desarrollados en la CIF, los elementos de la trayectoria vital, así como las emociones, sentimientos, vivencias, opiniones, expresadas por los sujetos entrevistados como un elemento facilitador o positivo en su vida, va precedido de un signo positivo “+”; por el contrario en el caso de percibirse por el sujeto como un elemento obstaculizador o negativo, va precedido de un signo negativo “-”, con lo que se diferencian de los códigos ocupados para las categorías directas de la CIF pero guardando la misma tendencia conceptual de los constructos de *facilitadores y barreras*.

Dado el carácter del estudio, la orientación de las entrevistas, y por ende del contexto resaltado por los sujetos, en gran medida es referido al ambiente educativo y sus aspectos vinculados.

No se cuantifica el grado de apoyo del Facilitador o de obstaculizador de la Barrera, ni si están presentes de forma constante o variable, si son de buena o mala calidad, si la barrera o el facilitador es grande o pequeño, costoso o gratuito; dada la metodología utilizada únicamente se signa el haber sido expresado en el discurso como elemento facilitador o barrera para el sujeto en concreto.

La metódica de exposición de resultados es retomar la definición y secuencia de presentación de los Dominios y Bloques que se abordan en la CIF, seguidos de la representación gráfica que produce el software utilizado como herramienta para efectuar el análisis de contenido de las entrevistas, el cual inserta en cada uno de los apartado el número de citas correspondientes a cada uno de los bloques y, en su caso, de los elementos que han sido marcados como pertenecientes a dicha categoría.

FACTORES AMBIENTALES

Los aspectos constituyentes del componente *Factores Ambientales* en la CIF son clasificados cinco Dominios a manera de capítulos, como:

1. Productos y tecnología
2. Entorno natural y cambios en el entorno derivados de la actividad humana.
3. Apoyo y relaciones.
4. Actitudes.
5. Servicios, sistemas y políticas.

Para el presente trabajo no ha sido valorado el capítulo 2 de los factores ambientales de la Clasificación, que comprende al entorno natural y cambios en el mismo producidos por el hombre, así como las características de las poblaciones humanas desde el entorno, tales como elementos de geografía física (formaciones geológicas, configuración hidrológica, etc.), condiciones poblacionales, flora y fauna, clima, desastres naturales y o generados por el hombre, luz, calidad del aire, entre otros.

En cada una de las entrevistas han sido asignadas por su contenido las expresiones literales, denominados *verbatim* en sociología, a manera de fragmentos de texto o citas codificadas (*quotations* en terminología de Atlas ti), según correspondiera a cada uno de los dominios y sus bloques arriba listados aplicados a manera de códigos o categorías.

De tal manera que, agrupando las citas expresadas según su pertenencia a los dominios y bloques de la CIF en el total de las entrevistas realizadas, se distribuyen como se aborda en adelante.

Cabe señalar que los resultados producidos a través del software *Atlas ti* han sido transformados para su análisis cuantitativo migrando hacia el paquete estadístico *SPSS* versión 20 y generando una matriz de datos que lo posibilitara.

El presente trabajo realiza una combinación del análisis cuantitativo y del cualitativo. Así Para cada participante se computó el número de citas codificadas en cada código y en algunos casos se utilizará esta variable para contrastar diferencias de medias en función de dimensiones como el tipo de discapacidad, el género o la región socioeducativa.

Los resultados de los contrastes se basan en pruebas *t* de Student bilaterales que asumen varianzas iguales con un nivel de significación .05 y utilizando la corrección de Bonferroni.

5.5.1. CONTRASTE ENTRE FACILITADORES Y BARRERAS DEL FACTOR AMBIENTAL

Haciendo un contraste de los resultados de la cantidad de citas referentes a Facilitadores o a Barreras, según lo que a cada uno le representaran bien sea su presencia o ausencia, encontramos que en algunos bloques se manifiestan más Facilitadores que Barreras y viceversa. Siempre teniendo en cuenta, que quienes han sido entrevistados han alcanzado el nivel de educación superior, lo que marca que de alguna manera han sido personas con discapacidad que han logrado desarrollarse con un nivel de actividad y de participación cuyas limitaciones o restricciones, interactuando con un determinado contexto no han impedido el llegar a un nivel educativo alto, pudiéndose por ello ser considerados como estudiantes con discapacidad exitosos.

La primera aproximación global es que, bajo la óptica de los propios universitarios, resaltada por el número de citas que lo expresan, han encontrado o resaltan mayor cantidad de Facilitadores que de Barreras en general, siendo estas diferencias globales significativas en un contraste de medias *t* de Student ($p < .05$)

Este primer dato global nos lleva a considerar que el grupo poblacional de estudiantes universitarios tienen una percepción de contar o haber contado con más elementos *Facilitadores* que *Barreras*, como se muestra en los datos de la tabla siguiente:

Tabla 22 Media, desviación típica y frecuencia total de citas expresadas como Facilitadores o Barreras respectivamente, en cada uno de los Bloques de los Factores Ambientales clasificados por la CIF, incluidos en las entrevistas del total de los universitarios con discapacidad estudiados.

FACTORES AMBIENTALES	FACILITADORES	BARRERAS
Productos y Tecnología	$M=2.89$ (2.98) ($n=156$) Total de Citas = 156	$M=1.91$ (2.59) ($n=103$) * Total de Citas = 103
Apoyo y Relaciones	$M=5.96$ (3.91) ($n=320$) Total de Citas = 320	$M=.96$ (1.14) ($n=52$) ** Total de Citas = 52
Actitudes	$M=1.11$ (1.38) ($n=59$) Total de Citas = 59	$M=1.50$ (1.85) ($n=69$) Total de Citas = 69
Servicios, sistemas y políticas	$M=3.89$ (2.89) ($n=210$) Total de Citas = 210	$M=4.07$ (3.25) ($n=219$) Total de Citas = 219
TOTAL	$M= 13.74$ (7.50) ($n=745$) Total de Citas = 745	$M= 8.44$ (5.93) ($n=443$) ** Total de Citas = 443

*sig. $p < .05$ **sig. $p < .01$

Analizando estos datos de manera desagregada por cada dimensión de los factores ambientales, encontramos que se muestran diferencias entre Facilitadores y Barreras en el Dominio de Productos y Tecnología y en el Dominio de Apoyo y Relaciones personales.

No mostrándose diferencias significativas en los Dominios de Actitudes de los demás hacia la persona y en el de Servicios, Sistemas y Políticas entre Facilitadores y Barreras.

En el conjunto, al haber algunas dimensiones con grandes diferencias deriva en que la diferencia entre Facilitadores y Barreras entre los dos grandes bloques sea significativa. Entonces, sometiendo estos datos a un contraste de medias encontramos que la diferencia es significativa ($p < .05$) entre Facilitadores ($M=2.89$) y Barreras en el Dominio de Productos ($M=1.91$).

En cuanto al Dominio de Apoyo y Relaciones la diferencia entre Facilitadores ($M=5.96$) y Barreras ($M=.96$) también resultó ser significativa ($p < .01$).

Siendo considerablemente de mayor peso los Facilitadores evocados por los sujetos lo cual se visualiza mejor, si ocupamos el referente de la frecuencia de citas ($n = 320$) que las Barreras ($n= 52$).

Ahora bien, si con objeto de reflexionar sobre dichos resultados en un abordaje más cualitativo, consideramos que se produjeron 745 unidades de expresión, a manera de citas, referentes a Facilitadores, en contraste de 443 citas con carácter de Barreras, nos lleva al terreno de que los universitarios estudiados reflejan percibir más Facilitadores que Barreras en los factores ambientales agrupados por la CIF. Con esa misma orientación interpretativa, al analizar cada dimensión que conforman dichos Dominios, encontramos que en el bloque de Productos y Tecnología sean éstos adaptados o sin adaptar, representan un 30% más los Facilitadores sobre las Barreras para la población estudiada.

En cuanto a los Facilitadores provenientes del Apoyo brindado por las Relaciones personales en sus distintos tipos de vínculo con el entrevistado, se presentan 320 citas; en contraste, como Barreras en ese mismo apartado, que como se ha dicho puede ser su presencia o su ausencia, hay 52 unidades de expresión o citas.

Así, en una primera aproximación diferenciadora hablamos de 86.02% de referencias relacionadas a Apoyo y Relaciones de personas hacia el entrevistado como Facilitadores en contraste de 13.97% de referencias en ese campo, como Barreras.

Los dominios de Actitudes y de Servicios, Sistemas y Políticas como se ha dicho antes no muestran diferencias significativas, e incluso a nivel cualitativo se observa una tendencia a que sea ligeramente mayor la cantidad de referencias a Actitudes como Barreras con 69 unidades, que como Facilitadores con 59.

Este primer acercamiento resalta el cuestionarse si ha sido una situación de haberse desarrollado en una condición contextual favorable la que ha posibilitado el que los estudiantes con discapacidad estudiados, lleguen al nivel superior.

O bien que, independientemente de cómo hayan sido esas condiciones contextuales, estos estudiantes en su habla natural, recuperan más elementos bajo la óptica de lo que les ha sido positivo o benéfico que de lo perjudicial o de lo que hayan carecido, resaltando en uno u otro caso lo que para ellos les ha significado; un tanto aplicándose aquí, la expresión coloquial de ver el vaso medio lleno o medio vacío.

Dado el tipo de entrevista abierta, es relevante el hecho de evocar los episodios de su vida que pueden significar precisamente, lo uno o lo otro, recuperando en la memoria los elementos que para ellos han sido facilitadores, cabiendo aquí parafrasear a Luis Rojas cuando plantea que somos lo que recordamos de nosotros mismos (Rojas, 2011).

5.5.2. DIFERENCIAS INTRA FACILITADORES EN EL FACTOR AMBIENTAL

Al interior de cada uno de los bloques de los Factores Ambientales, para su análisis, es conveniente desglosarlos y así poder aproximarse con mayor detalle al fenómeno.

Así observamos que resultaron en total como Facilitadores de Factores Ambientales 745 citas o fragmentos de texto, que en términos del Atlas Ti se manejan como quotation, convirtiéndose estas citas codificadas en nuestras unidades de análisis para este apartado.

Los Factores Ambientales como Facilitadores resultaron citados según la fuente de procedencia como se anota en seguida:

Productos y tecnología	156	citas	($M= 2.89$)
Apoyo y relaciones.	320	“	($M= 5.96$)
Actitudes.	59	“	($M= 1.11$)
Servicios, sistemas y políticas	210	“	($M= 3.59$)

Reiterando sintéticamente en lo expuesto en el inicio del apartado de resultados, al referirse a número de cita (n) se considera la frecuencia de fragmentos de texto correspondiente a una categoría; la M se refiere al puntaje medio de citas por cada sujeto en un determinado código. Siendo estos puntajes medios sobre los que se realizan los análisis estadísticos correspondientes.

Cada una de las dimensiones está nutrida por las expresiones correspondientes a sus respectivos bloques como se muestra en la figura que se muestra más adelante, procedente

188

de los datos analizados a través de la herramienta gráfica del Atlas ti, en donde se observa de conjunto la red de elementos que conforman las distintas dimensiones del Factor Ambiental en lo que respecta a lo que ha constituido un Facilitador para el sujeto.

En esa figura se señala debajo de la dimensión “Facilitadores en Factores Ambientales” el total de citas (n) correspondientes a este factor, de la misma manera se señala debajo de cada dimensión el número total de citas correspondientes a ella.

Recordando que siguiendo a la CIF los **Facilitadores** son todos aquellos factores ambientales en el entorno de una persona que cuando están presentes o ausentes, según el caso, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad.

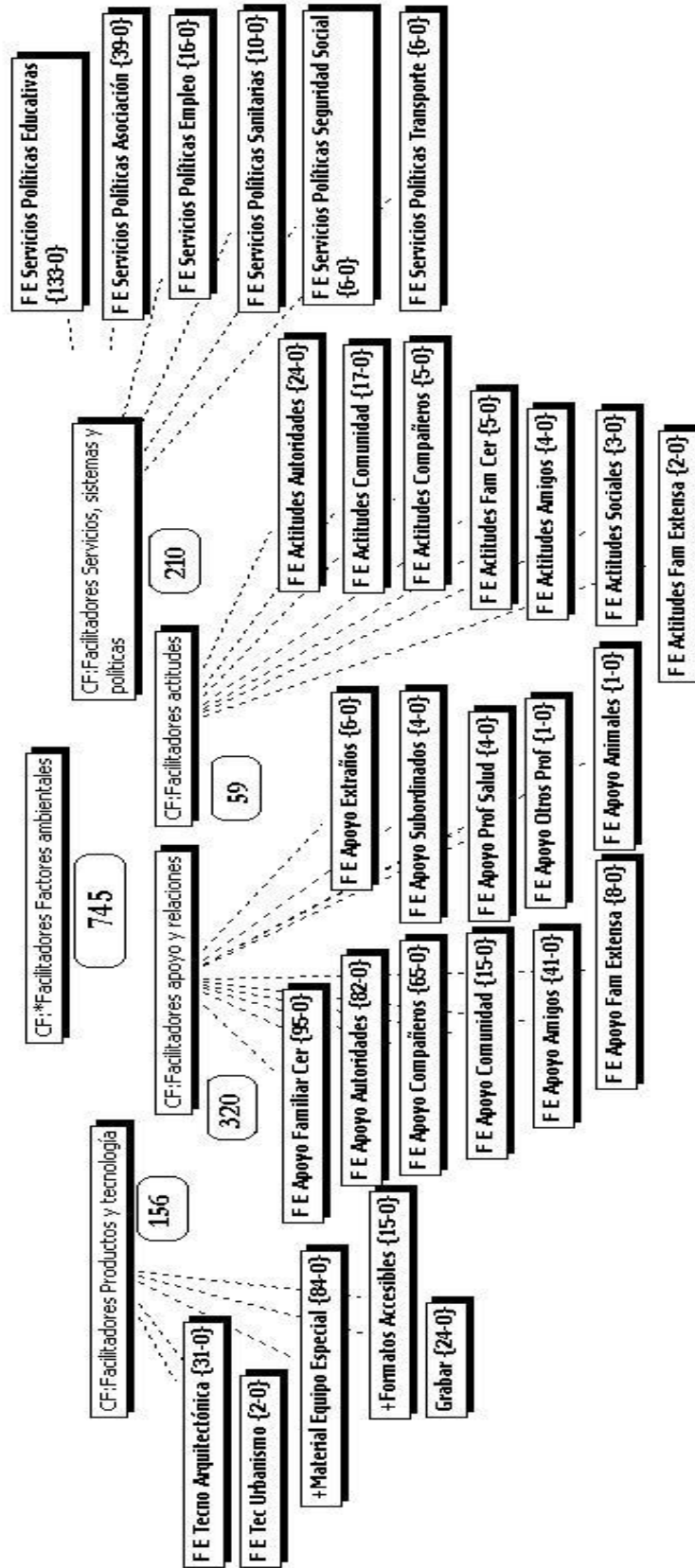


Figura 24 Visión de conjunto de la Red que refleja los dominios y sus respectivos bloques de categorías mostrándose la cantidad de citas en el total de entrevistas referentes a *Facilitadores* en todos los aspectos del Factor Ambiental en los términos de la CIF

En los bloques que conforman cada dimensión son señaladas las cantidades de citas dentro de un recuadro con el código que lo designa, mostrando mediante la herramienta gráfica del Atlas ti entre paréntesis el número de citas que contiene. El segundo calificador que aparece en tal paréntesis se refiere a cuando se realizan conexiones y nodos, que en este trabajo no se plantean, por lo que el “0” no tiene utilidad en este espacio.

Analizando la distribución de los datos en cada uno de los bloques observamos que se producen diferencias en cuanto a la cantidad de expresiones referentes a los distintos bloques, de tal forma que es el Dominio de Apoyo y Relaciones el de mayor peso o importancia, medido en cantidad de citas efectuadas por los sujetos.

Lo que nos lleva a inferir que por encima de los facilitadores de los apartados de Productos técnicos y arquitectónicos, de Actitudes personales y de Servicios, Sistemas y Políticas, está el Apoyo procedente de personas relacionadas con el sujeto en cuestión.

Esto es, se refleja un reconocimiento de mayor soporte *facilitador* el proveniente del Apoyo y Relaciones de personas con distintos roles y tipo de vínculos con el alumno con discapacidad.

En cuanto al bloque de Actitudes, de los demás hacia el sujeto, se muestran diferencias respecto a los demás bloques como Facilitadores, pero no respecto a las Actitudes manifestadas como Barreras, esto es, entre facilitadores y barreras producidos por actitudes de los demás hacia el sujeto no hay diferencias significativas. Facilitadores ($M = 1.11$ y $n = 59$), Barreras ($M = 1.50$ y $n = 69$).

La dimensión referente a Servicios, Sistemas y Políticas, a manera de Facilitador en sus distintos campos es citada más frecuencia que los facilitadores resultados en los dominios de Productos y Tecnología y de Actitudes de los demás; pero menos citada que los Apoyos y Relaciones como facilitador. Así, se presenta en segundo lugar de frecuencia con 210 citas, aunque con distancia considerable de la cantidad de unidades de expresión de Apoyo y Relaciones que agrupa 320 citas.

Más adelante se aborda al interior de cada dominio de qué manera se distribuyen los componentes y en qué términos se diferencian.

5.5.3. DIFERENCIAS INTRA BARRERAS EN EL FACTOR AMBIENTAL

En cuanto a los elementos del Factor Ambiental en sus respectivos bloques que son percibidos como Barreras por los usuarios entrevistados, encontramos los resultados que a continuación se reportan y analizan.

En total se produjeron 443 citas o fragmentos de texto referentes a Barreras de Factores Ambientales, distribuidos según los bloques guiados por la CIF de la siguiente manera:

Productos y tecnología	103	citas	($M = 1.91$)
Apoyo y relaciones.	52	“	($M = .96$)
Actitudes.	69	“	($M = 1.50$)
Servicios, sistemas y políticas	219	“	($M = 4.07$)

Como ha sido mencionado antes, se manifiestan diferencias significativas entre los Facilitadores y las Barreras, subrayándose que en particular tales diferencias recaen en el aporte de los dominios de Productos y Tecnología y en el de Servicios, Sistemas y Políticas.

En cuanto a diferencias dentro de los cuatro Dominios con carácter de Barreras son más percibidos, aspectos categorizados dentro de Servicios, sistemas y políticas, los cuales son expresados en más del doble de ocasiones que los referentes a Productos y tecnología, y cuadruplicándose sobre los Apoyos y relaciones.

A su vez, cabe reiterar en que la Barrera se refiere a su presencia o a su ausencia, lo que es de especial relevancia porque dentro del apartado de Productos y Tecnología se encuentran entre otros las expresiones correspondientes a los aspectos de Accesibilidad Arquitectónica, habiéndose sido referidos en 63 citas ($M = 2.89$); en contraste, como facilitador se presentan 31 citas sobre aspectos de accesibilidad arquitectónica ($M = 1.91$).

Dado que la entrevista desde su planteamiento inicial a los entrevistados, se orientó a los aspectos de la trayectoria académica, se considera que son apenas referidas las barreras urbanísticas como tales, en su caso aparecen algunas mencionadas en lo que corresponde al apartado de los Servicios, Sistemas y Políticas de Transporte. A la vez, al referirse a las Barreras Arquitectónicas lo hacen principalmente sobre el espacio de los centros educativos en los que se han desenvuelto.

La figura siguiente muestra la vista de conjunto de la red de Barreras en los distintos aspectos de los Bloques correspondientes a las Barreras Ambientales.

5.5.4. RESULTADOS Y ANÁLISIS POR CADA DOMINIO Y SUS RESPECTIVOS BLOQUES DE CATEGORÍAS

En concordancia con la CIF, cada uno de los dominios está conformado por diversos bloques de categorías, y como tales han sido explorados en esta investigación para contar tanto con un panorama global, como uno desagregado de los elementos ambientales y, en su caso los personales, que interactúan con las condiciones de salud de los sujetos y están presentes con mayor frecuencia en el discurso de las personas entrevistadas.

Se abordan en el mismo orden en que aparecen los dominios en la CIF, no siguiendo en su presentación un orden por importancia inferida, ni por cantidad de unidades de registro.

Para la presentación de resultados en los casos de existencia de diferencias significativas entre tipos de discapacidad, se desagregan tanto los resultados como los ejemplos; y se abordan primero los facilitadores y luego las barreras, respectivamente.

En los bloques en donde no se presentan diferencias significativas por tipo de discapacidad, se abordan los ejemplos sin desagregarse, ya que ese aspecto no impacta en respuestas o manifestaciones cuantitativas distintas.

Para facilitar el seguimiento de la presentación de resultados, además del índice general de contenido del presente trabajo, se inserta a continuación una tabla en la que se resaltan las dimensiones y bloques en donde se presenta la secuencia seguida, y listados los tipos de discapacidad en donde se han encontrado diferencias significativas en función de ellos.

n de manera desplegada por tipo de discapacidad y que corresponden a donde se ha encontrado diferencias significativas al interior de ellos en función del tipo de discapacidad.

De no presentarse diferencias entre las discapacidades, solamente se abordan en su contrastación por su función de Facilitadores y Barreras.

Saltando con esto a la vista, aquellas dimensiones y bloques en donde la atención, uso y situación vinculada al tipo de discapacidad tienen peso distinto y con ello, dirigiendo la reflexión hacia el tipo de servicio que se requiere plantear y, en su caso, sistematizar y/o instrumentar respuestas institucionales y/o el diseño de planes y programas, o establecimiento las políticas públicas que correspondan.

Tabla 23 Secuencia y características de presentación de resultados de las Dimensiones del Factor Ambiental en función del impacto diferenciado, tanto de Facilitadores y Barreras, como de tipo de discapacidad.

FACTORES AMBIENTALES		
Productos y Tecnología		
Equipos, procedimientos, materiales, tecnología para la educación	Facilitadores	Discapacidad Física Discapacidad Auditiva Discapacidad Visual
Tecnología y accesibilidad arquitectónica	Barreras	
Apoyo y relaciones		
Familia cercana	Facilitadores Barreras	
Familia extensa	Facilitadores Barreras	
Amigos	Facilitadores Barreras	
Compañeros	Facilitadores Barreras	Discapacidad Física Discapacidad Auditiva Discapacidad Visual
Comunidad	Facilitadores Barreras	
Personas en cargos de autoridad (Directivos y docentes)	Facilitadores Barreras	
Actitudes individuales		
Familia	Facilitadores Barreras	
Compañeros, amigos, comunidad	Facilitadores Barreras	Discapacidad Física Discapacidad Auditiva Discapacidad Visual
Personas en cargos de autoridad (Directivos y docentes)	Facilitadores Barreras	
Sociales y normas, costumbres	Facilitadores Barreras	
Servicios, sistemas y políticas		
Transporte, Seguridad Social, Sanitarias, Legales.	Facilitadores Barreras	
Empleo	Facilitadores Barreras	
Asociación	Facilitadores Barreras	
Educación	Facilitadores Barreras	

Citas o Unidades de Expresión

Dada la orientación metodológica elegida es relevante tomar las expresiones que se convierten en los datos primarios y con ello dimensionar el fenómeno estudiado. Por tanto, se insertan más adelante en los distintos dominios y sus bloques algunos ejemplos de citas extraídas a través del Atlas ti en donde se muestra a los fragmentos de texto en los términos coloquiales y transcritas literalmente como fueron expresadas, incluyendo espacios de silencio, sintaxis en la forma en que se produjo, titubeos o muletillas, en fin, intentar respetar el espíritu de lo expresado por los universitarios entrevistados respecto a

lo que les ha significado un Facilitador o una Barrera, en cada uno de los dominios y sus bloques.

Por cada uno de esos bloques, a lo largo de este subcapítulo se insertan fragmentos de texto que han sido codificados dentro de cada categoría

Identificadores de las citas

La manera que en adelante se insertan las citas o fragmentos textuales diferenciándolos por el tipo de discapacidad de quien los expresa y el identificador personalizado de la cita, según la secuencia siguiente:

Número interno de dato que identifica a la persona en orden ascendente, seguido de dos puntos y enseguida el número de perfil, indicador de tipo de discapacidad, género, región de procedencia, nivel socioeconómico, rango de edad, grado estudiado, y un identificador personalizado.

En seguida se inserta el número de persona y párrafo dentro del texto de la entrevista en donde se encuentra el fragmento codificado.

En caso de las citas en que solo se inserta lo enunciado por el entrevistado no precede ningún elemento, solamente cuando para su mejor comprensión y contextualización se requiere respetar la intervención del entrevistador, se presentan los párrafos precedidos por “E” que se refieren a los producidos por el entrevistado y los precedidos por “I” por el investigador.

5.5.4.1. DOMINIO DE PRODUCTOS Y TECNOLOGÍA

Como se ha dicho, esta dimensión abarca los productos o sistemas de productos naturales o fabricados por el hombre, el equipamiento, métodos y la tecnología existentes en el entorno inmediato del individuo que se recogen, crean, producen o manufacturan. Para los propósitos de la CIF los productos y tecnología de ayuda se definen como “cualquier producto, instrumento, equipo o tecnología adaptada o diseñada específicamente para mejorar el funcionamiento de una persona con discapacidades” (OMS, 2001:146).

No descartando por ello que productos y tecnología no adaptados puedan servir de facilitadores y a la inversa, que algunos productos y tecnología adaptados no sean facilitadores, e incluso en algunos casos se tornen en barreras, en función del entorno

concreto de los sujetos o de la forma en que han sido ejecutados o producidos, por ejemplo una rampa con mal hecha. De ahí que, en la propia CIF aparecen las dos opciones dentro de la categoría de *e130 Productos y tecnología* para la educación en los términos siguientes:

e1300 Productos y tecnología generales para la educación

equipamiento, productos, procesos, métodos y tecnología utilizados para la adquisición de conocimiento, experiencia o habilidades de cualquier tipo, como libros, manuales, juguetes educativos, hardware o software informático, **ni adaptados ni diseñados específicamente**.

e1301 Productos y tecnología generales para la educación

equipamiento, productos, procesos, métodos y tecnología **adaptados o diseñados específicamente**, utilizados para la adquisición de conocimiento, experiencia o habilidades, como tecnología informática especializada.

En este dominio se encuentran los aspectos referentes al diseño, construcción, materiales de construcción y tecnología arquitectónica, lo cual se aborda como la Accesibilidad Física y Arquitectónica para el acceso, uso y disfrute de manera confortable y segura, se consideran entre otros las rampas, puertas, instalaciones en aseos, auditorios, aulas, ascensores, materiales del suelo y demás componentes, formas y características de señalización.

Clasificados según se aplique a espacios públicos o privados:

e1500 Diseño, construcción, materiales de construcción y tecnología arquitectónica para edificios de uso público.

e1550 Diseño, construcción, materiales de construcción y tecnología arquitectónica para edificios de uso privado.

Se considera esta dimensión en función de que se aplica la presente investigación a sujetos en instituciones educativas públicas y privadas.

Siguiendo la concepción de que los elementos pueden ser facilitadores o barreras para el sujeto se agrupan de esa manera por separado para el presente trabajo y se presentan primero los facilitadores del bloque y luego las barreras del mismo.

Facilitadores a través de Productos y Tecnología

Las expresiones clasificadas en las categorías intervinientes en esta dimensión se encuentran enlazadas como se muestra en la figura siguiente, producida mediante la herramienta gráfica del Atlas Ti; se inscribe el número total de citas producidas bajo esa categoría por todos los sujetos participantes, independientemente del tipo de discapacidad.

Los prefijos “F” denota Facilitador, “E” es el prefijo utilizado en la CIF refiriéndose a *Enviroment*, y el signo + resaltando que obra como un papel positivo.

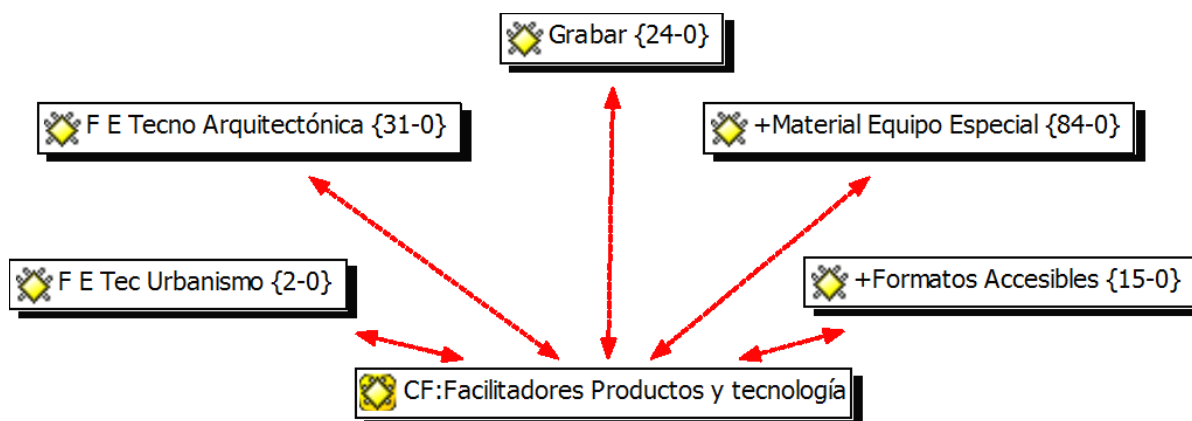


Figura 26 Cantidad de citas referentes como Facilitadores en cada categoría de Productos y Tecnología.

En la figura de arriba se muestra de forma desagregada a los conjuntos que forman parte del Dominio de Productos y Tecnología, entre ellos los directamente vinculados al proceso educativo: Material y equipo especial, formatos accesibles y la acción de grabar que implica la utilización de una tecnología de apoyo. También se muestran los elementos de Productos y Tecnología Urbanística y la de los Productos y Tecnología Arquitectónica.

Agrupándose en dos grandes conjuntos, quedarían 33 referencias a la accesibilidad arquitectónica y urbanística y 119 a los productos y tecnología para la educación, aplicando los indicadores de la CIF. Quedando estos últimos agrupados así: grabar, material y equipo especial y formatos accesibles.

Cabe resaltar el hecho de que para los estudiantes abordados como grupo global, ha resultado la accesibilidad física arquitectónica un facilitador menos enunciado que el de los productos y tecnologías de apoyo para el aprendizaje.

A su vez, es relevante distinguir el peso que refleja la cantidad de expresiones de los universitarios con discapacidad, sobre cada uno de los conjuntos de Productos y Tecnologías que les son o han sido facilitadores en su trayectoria educativa. Al interior del conjunto de Tecnología para la Educación, se resalta el hecho de que el grupo de elementos más citados como Facilitadores es el de Material y Equipo especial.

Mostrando con esto la importancia de aplicar los principios del Diseño Universal al medio educativo, el cual se dirige de manera importante hacia los materiales, métodos y equipamientos que posibiliten el Diseño Universal para el Aprendizaje (Alonso & Díez, 2008).

Cabe mencionar que este tipo de Tecnología abarca la que puede ser utilizada por todos y cada uno de los tipos de discapacidad. También es resaltable el hecho de ser más mencionado el acto de grabar que las expresiones en general de formatos accesibles, que se considerarían útiles para usuarios con distintas discapacidades. Lo cual nos remite a la duda de que el motivo por el que refieren poco a los formatos accesibles, es porque no les han sido útiles, bien sea porque no se les ha ofrecido en la práctica educativa e incluso los desconocen como tales, o bien dentro de los instrumentos y formatos accesibles, la acción instrumentada de grabar es la que les ha significado de mayor utilidad.

Además, podría mencionarse el hecho de que aun existiendo gran cantidad de recursos de apoyo técnico, la formación del profesorado no incluye capacitación en el uso de esas herramientas y estrategias didácticas, así como el coste económico de las mismas (Alcantud, Ávila, & Asensi, 2000)

En cuanto a los formatos accesibles entendemos que son aquellos que hacen referencia expresa a ser diseñados y utilizados a fin de que los estudiantes con requerimientos especiales accedan al contenido del currículo en las exposiciones y actividades en el aula. Considerando entonces, al resultado de la grabación como un documento en formato accesible a la persona en concreto.

Los elementos contenidos dentro del conjunto de material y equipo especial, se considera desde software especializado como el Jaws, Open Book, utilización de equipo informático en general, hasta apoyos técnicos de propia elaboración o diseñados para otros fines pero de utilidad y facilitación de las tareas escolares e instrumentos para el aprendizaje de los sujetos entrevistados.

Los resultados relacionados con este dominio de Productos y Tecnología son compatibles con los obtenidos en los estándares e indicadores de buenas prácticas (Díez, y otros, 2011) que de un peso máximo de 4.0 puntos, la Accesibilidad de documentos y materiales en formato accesible y/o en formatos alternativos es asignada el puntaje más alto, 4.00 de importancia. Siendo también concordantes con el trabajo recién referido en cuanto al puntaje de importancia asignada de 3.33 dada como media a la Accesibilidad de

Instalaciones, Herramientas y equipos de trabajo, esto es, se le asigna una importancia un poco menor que la percibida sobre la accesibilidad a documentos y materiales.

Por otro lado, es necesario reflexionar sobre la posibilidad de los resultados en la enseñanza regular por el hecho de utilizar formatos accesibles simultáneamente en las aulas, a manera de didáctica multisensorial (Soler, 1999) la cual aporta para todos los alumnos –con y sin discapacidad- elementos complementarios que pueden producir mayores aprendizajes significativos en beneficio de todos los alumnos. Esta es una de las expresiones de aplicación del *diseño universal* o *diseño para todos* aplicado a la educación, que se ha postulado como el *diseño universal para el aprendizaje (DUA)*, el cual propone un nuevo enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación basado en los avances sobre el aprendizaje y las nuevas tecnologías para responder a las diferencias individuales en los estudiantes (Rose & Meyer, 2000).

Barreras en Productos y Tecnología

En el Dominio de Productos y Tecnología las Barreras más evocadas son las presentes en la dimensión de Accesibilidad Arquitectónica, especialmente en los espacios educativos.

Se agrupan 63 fragmentos de texto referentes a esta modalidad de barrera en contraste de 25 unidades relacionadas con material, métodos y equipamientos especiales y seguidas por inadecuados o inexistentes formatos accesibles con 14 unidades de expresión.

En contrapartida a las inserciones recién expuestas en el subcapítulo de Facilitadores a través de Productos y Tecnología, encontramos quienes abordan con carga de Barrera u obstáculo sus expresiones dirigidas hacia tales Productos y Tecnología, que abarca tanto la Tecnología y accesibilidad arquitectónica y urbanística, por un lado; como los Materiales, métodos y equipamiento y los Formatos accesibles de presentación de la información y de comunicación. En este apartado de Barreras no se incluye a la acción instrumentada de grabar, como se hizo en el caso de los Facilitadores puesto que exclusivamente es referida como favorecedor.

En la figura siguiente se muestra la distribución de los elementos que conforman el Dominio de Productos y Tecnología con carácter de Barrera.

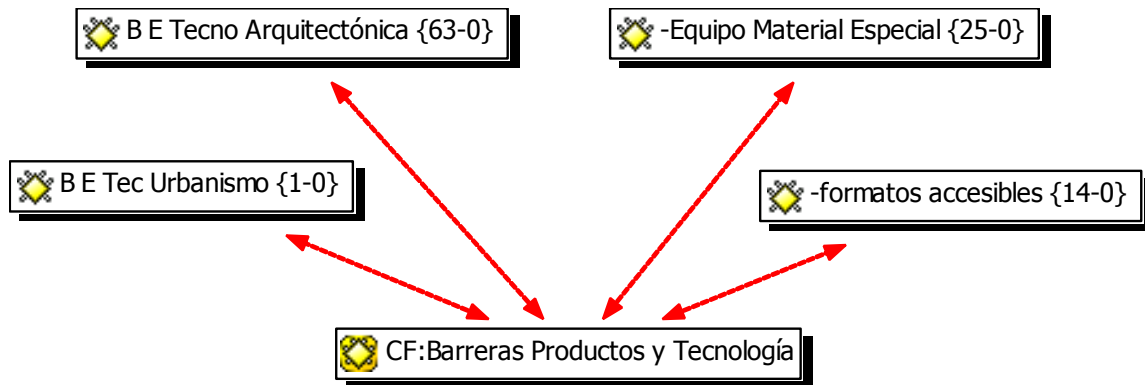


Figura 27 Cantidad de citas referentes como Barreras en cada categoría de Productos y Tecnología.

La forma en que se distribuyen las unidades de expresión en cada uno de estos apartados, muestra diferencias entre la cantidad de citas como Barreras de accesibilidad arquitectónica sobre las producidas por inadecuado o inexistente material, métodos y equipamiento y sobre los formatos accesibles.

En resumen, es la accesibilidad arquitectónica la barrera más enunciada en este dominio de Productos y Tecnología.

En el contenido de las expresiones realizadas muestran que no se trata solamente del acceso al inmueble sino a todo el conjunto de espacios (aulas, laboratorios, patios, auditorios, baños, alarmas, además de mobiliario, instrumentos, etc.) concordando con diferentes autores que se han dado a la tarea de sistematizar su importancia y, en su caso, exponer soluciones para lograr la accesibilidad en los centros educativos basada en el Diseño Universal o Diseño para todos (Balcázar, 2006; Díez, y otros, 2011; IMSERSO, Fundación ONCE, Coordinadora del diseño para Todas las Personas de España., 2006; Peralta, 2007), más adelante se presenta el cómo impacta en cada tipo de discapacidad.

Es claro que de inicio, para poderse desarrollar en el medio educativo, es de suma importancia el poder ingresar al inmueble y transitar dentro de él para realizar las diversas actividades que se producen; además de que estos traslados y uso de servicios, sea posible realizarlos lo más autónomamente posible.

A su vez, en este apartado cabrían los aspectos de accesibilidad urbanística, los cuales no han sido muy abordados en estas entrevistas probablemente porque se ha sesgado hacia el entorno educativo un tanto separado del entorno global. Aunque estrictamente, también está vinculada la accesibilidad urbanística a la posibilidad de continuar los estudios, pues se convierte en muchos casos en la primera barrera a sortear para acercarse a los centros educativos. Incluyéndose entre ellos al problema que significa el transporte público, el cual al no ser accesible orilla a que sean realizados los traslados por recursos privados, lo que

reduce a quienes posean vehículo particular, tiempo ocupado de quien los traslade, o bien el pago de taxis hacia los centros educativos, sobre todo en el caso de las grandes ciudades.

Una posible respuesta a por qué no han sido más citadas las Barreras urbanísticas, es entre otros elementos, el que los entrevistados son personas que de alguna manera han salvado esos obstáculos o bien, a pesar de estar presentes y ser de mucha dificultad, perciben otros elementos como más relevantes o les significan más obstaculizadores, además de que como hemos mencionado antes, los estudiantes estudiados tienen considerablemente más expresiones dirigidas hacia los facilitadores que a las barreras, como un reflejo de percepción del entorno y sus dificultades; como dijera José Saramago “el paisaje de afuera, se ve con los ojos de adentro”.

5.5.4.1.1. DIFERENCIAS DE FACILITADORES EN EL BLOQUE DE PRODUCTOS Y TECNOLOGÍA POR TIPO DE DISCAPACIDAD.

El peso que significa cada uno de los dominios y categorías según el tipo de discapacidad es uno de los aspectos relevantes a indagar; ya que por las propias condiciones pueden requerirse y percibirse con mayor peso, como facilitadores o barreras, elementos de distinto dominio según el tipo de discapacidad.

En el caso de los factores ambientales al ser sometidos a un contraste de medias a través de una prueba *t* de Student, que como ha sido dicho al principio de los resultados se aplica a este y al resto de los datos, (adicionalmente se anota entre paréntesis la frecuencia de citas producidos como un elemento más, que sirva de referencia para visualizar los resultados), así encontramos que las personas con discapacidad visual expresan significativamente mayor reconocimiento como Facilitador a los Productos y Tecnología en general ($M = 5.22$ y $n=94$), que los sujetos con discapacidad física ($M = 2.44$ y $n=44$) y auditiva ($M = 1.00$ y $n=18$), los cuales no muestran diferencias significativas entre sí en las medias por sujeto, a pesar de la cantidad de unidades de expresión producidas.

Para otros bloques del Factor Ambiental (Apoyo y Relaciones, Servicios, Sistemas y Políticas) la percepción de facilitadores no muestran diferencias significativas entre los tipos de discapacidad considerados.

Retomando al dominio de Productos y Tecnología, al agruparlos en dos conjuntos: el de Tecnología y Accesibilidad arquitectónica, por un lado, y las de Material, Procedimientos y Equipo especial por otro, específicamente el alumnado con discapacidad visual resalta con mayor frecuencia el papel que juegan los materiales, procedimientos y equipos como

facilitador, los cuales van desde la utilización del Sistema Braille para la codificación y decodificación escrita, los diversos instrumentos de apoyo como ábacos, calculadoras, cajas de matemáticas, así como la utilidad que reporta el equipo informático y el software correspondiente para la transcripción de información, sea a sistemas digitales de audio, o impresiones en Sistema Braille y/o tinta, estas últimas principalmente para presentación de trabajos e intercambio con personas sin dificultades de la percepción visual.

También en este apartado se inscriben distintos mecanismos, procedimientos e instrumentos generados o adaptados por los propios usuarios con discapacidad y por sus familiares cercanos.

Con esto podemos enunciar que, los universitarios con discapacidad visual expresan más citas ($n = 99$) que los de discapacidad física ($n = 13$) y auditiva ($n = 11$) en cuanto a Facilitadores a través de la utilización o presencia de materiales, procedimientos y equipamiento especial, incluyendo formatos accesibles y entre ellos, los documentos en audio, grabados directamente en clase.

Se hace mención que entre tales Productos se encuentran los equipos y apoyos técnicos que, en el caso de los universitarios con discapacidad visual, les han sido de utilidad manifiesta a lo largo de toda su trayectoria escolar, incluido el nivel superior.

Como se verá más adelante, al desagregar los elementos del Dominio de Productos y Tecnología, en el apartado de Productos tecno-arquitectónicos, la situación se invierte, expresándose más citas referentes a este elemento como facilitador por parte de los universitarios con discapacidad física ($n=28$), en contraste con los auditiva ($n=1$) y visual ($n=1$)

Facilitadores a través de Materiales, Equipo y Procedimientos.

A continuación se insertan algunas citas o fragmentos de texto que ilustran facilitadores a través de apoyos técnicos o tecnológicos agrupados como Equipo o Material, tanto el diseñado o adaptado especialmente como sin adaptar pero que refieran le son de utilidad.

Discapacidad Física

P13: 18FM3B18ESB.rtf - 13:31 [pero sí para hacer tarea y el ..] (18:18) (Super)
Codes: [+Material Equipo Especial - Family: Facilitadores Productos y tecnología]

pero sí para hacer tarea y el internet o sea en mi casa siempre la he ocupado desde que estoy en la prepa en el último año, y pues si es una herramienta , súper, súper útil que si yo no tuviera computadora no se qué haría,

P 4: 12FM3A30EGA.rtf - 4:22 [Estas personas este... pero buen..] (244:246) (Super)
Codes: [+Material Equipo Especial - Family: Facilitadores Productos y tecnología]

E: Estas personas este... pero bueno; es que ahorita me acordé que vinieron de Canadá y traen unos sistemas buenísimos para manejar la computadora a través de un... una cosita que se ponen aquí...

-I: ¿Ah sí?

-E: Y refleja un rayo, un laser, algo así, como que van dibujando, como que mueves la cabeza, como que le disparas al teclado y la mantienes un tiempo y va registrando

P18: 8FH2A18ESE.rtf - 18:8 [open book, libro abierto, este..] (34:34) (Super)
Codes: [+Material Equipo Especial - Family: Facilitadores Productos y tecnología]

open book, libro abierto, en este open book escaneamos todo y me lo pasa a Word igual que el open, que el jaws, todos los que traen maquina me lo leen

Discapacidad Auditiva

P 2: 32AM2B30EGA.rtf - 2:19 [La computadora para mí también..] (35:35) (Super)
Codes: [+Material Equipo Especial - Family: Facilitadores Productos y tecnología]

La computadora para mí también es mejor, gracias a la computadora me puedo meter a chats de grupo, pude aprender cómo escribir bien estructurar las oraciones y todo lo demás, con eso fue como aprendí a escribir mejor que los demás sordos, por que todo mundo cree que no saben cómo comunicarse... Escriben muy corto. Para aprender es lo mejor que nos dan a los sordos nos ayuda para todo.

P34: 34AM1A18EGM.rtf - 34:29 [Que la tecnología me ha ayudad..] (123:123) (Super)
Codes: [+Material Equipo Especial - Family: Facilitadores Productos y tecnología]

Que la tecnología me ha ayudado para facilitar la inclusión.

P 2: 32AM2B30EGA.rtf - 2:18 [y ¿usas la computadora? E: Sí ..] (31:34) (Super)
Codes: [+Material Equipo Especial]

I: ¿usas la computadora?

E: Sí

I: ¿Y te es de utilidad?

E: ¡Ah claro! La verdad, porque aparte de eso la computadora es de mis grandes herramientas que más me gusta usar pues para poder platicar con mis amigos

Discapacidad visual

P16: 49VM1A18ESD.rtf - 16:32 [Él me instaló el jaws en mi n..] (93:93) (Super)
Codes: [+Material Equipo Especial - Family: Facilitadores Productos y tecnología]

Él me instaló el Jaws en mi nueva computadora y a partir del segundo semestre fue cuando yo comencé a usar bien la computadora, ahí fue cuando yo empecé a entregar los trabajos a computadora, fue cuando empecé a consultar la Constitución de internet, fue cuando empecé a consultar yo misma los códigos penales, civiles, fue cuando ya comencé a visitar bibliotecas jurídicas en internet, como ya pude leer mis

libros en internet, incluso escaneados en la computadora

P17: 47VM2B18ESD.rtf - 17:26 [para leer textos y repasar lec..] (32:32) (Super)
Codes: [+Material Equipo Especial - Family: Facilitadores Productos y tecnología]

para leer textos y repasar lecciones sí, yo tengo mi grabadora digital

P22: 51VM3B30EGH.rtf - 22:66 [buen para empezar uso un lecto..] (240:240)
Codes: [+Material Equipo Especial - Family: Facilitadores Productos y tecnología]

Bueno, para empezar uso un lector de pantalla, el jaws ¿no?, para acceder a ella, y pues ¿Qué uso? Todo, Word, Excel, PowerPoint, internet, Outlook, Skype, Messenger, todo, todo eso, está... escáner, reconocedores ópticos de caracteres, está el Find Reader, convertidores de texto a voz, uno muy popular es el de Speech, este Lector Text, ¿Qué más uso? Editores de audio, el Wap Pack, el Sound Forge

P27: 42VH3B18EGJ.rtf - 27:41 [Pero básicamente son estos dos..] (126:126)
Codes: [+Material Equipo Especial - Family: Facilitadores Productos y tecnología]

Pero básicamente son estos dos apoyos que yo utilizo el lector de pantalla y el OCR.

Grabaciones

Solamente se anota la presencia de ellas y siempre a manera de Facilitador, ya que es mencionado dentro de los apoyos utilizados y nadie lo menciona como carencia de ellas, o que el realizar grabaciones le representara una barrera. A pesar de ello hay quienes mencionan las dificultades que representaba sobre todo el grabar en audiocassettes y también la cantidad de tiempo invertido en oír las grabaciones y hacer después apuntes o repasar escuchándolas.

Se aborda, siguiendo a la CIF, dentro del bloque de Productos y Tecnología. Se encuentran diferencias significativas en la cantidad de citas producidas por los distintos tipos de discapacidad considerados. Siendo los estudiantes con discapacidad visual ($M = .83$ y $n = 15$) quienes las utilizan preferentemente utilizando la estrategia de grabar clases, lecturas e instrucciones, aunque no solo estudiantes con discapacidad visual, sino algunos con discapacidad física ($M = .17$ y $n = 3$), especialmente quienes tienen dificultad motriz en miembros superiores substituyendo la toma manual de apuntes en clase, por la rapidez que se requiere para ello; también es ocupada por estudiantes con discapacidad auditiva ($M = .33$ y $n = 6$), llevándola a su casa y apoyándose con su familia para aclarar dudas a partir de lo grabado o bien, ya en un ambiente con poco ruido aprovechar los restos auditivos para escuchar la grabación.

Algunas de las citas se presentan en seguida, según las discapacidades del estudiante:

Discapacidad física

P48: 6FH3A30EGS.rtf - 48:6 [Y los maestros dictaban y a ti..] (28:29) (Super)
Codes: [Grabar]

E: Yo grababa, yo grababa todo

P48: 6FH3A30EGS.rtf - 48:28 [tenía que grabar todas las cla..] (1:1) (Super)
Codes: [Grabar]

tenía que grabar todas las clases, llegar a mi casa a encerrarme a copiar palabra por palabra todo lo que habían dicho en clase,

Discapacidad auditiva

P 2: 32AM2B30EGA.rtf - 2:4 [para poder entregar, tareas, t..] (4:4) (Super)
Codes: [Grabar]

para poder entregar, tareas, trabajos, me sentaba más con compañeros que eran más inteligentes, entonces yo me sentaba y repasa todos los apuntes en los cuadernos, así, y estaba al corriente de todas las materias...y ya pues, pues no podía estudiar todo lo que estábamos repasando entonces me sentaba hasta en frente y grababa todos las clases,

P 2: 32AM2B30EGA.rtf - 2:15 [Y bueno en la universidad ¿Cóm..] (29:30) (Super)
Codes: [Grabar]

Con la grabadora siempre con la grabadora para que mi mamá pudiera traducirme todo lo que estaban hablando los profesores

Discapacidad visual

P 3: 44VH2A30EGA.rtf - 3:8 [tanto nos leían en forma direc..] (22:22) (Super)
Codes: [F E Apoyo Comunidad] [Grabar]

tanto nos leían en forma directa, como utilizábamos grabadoras, nos prestaban grabadoras, ahí no había audiolibros,

P12: 38VH2B18ESB.rtf - 12:11 [El material que yo, yo utiliza..] (14:14) (Super)
Codes: [Grabar]

El material que yo, yo utilizaba en la secundaria era principalmente Braille; de vez en cuando sí utilizaba la grabadora pero no estaba yo muy de acuerdo con las grabadoras porque eso de transcribir siete horas diarias es un problema y luego las de entonces que eran puros, eran cassettes, pues imagínate, luego hay veces que se tragaba la cinta, que se te acababa la batería, un show, entonces yo no estaba muy de acuerdo con ese sistema; entonces en el Braille sí tomaba mis notas o... pues simplemente era mi forma de trabajar y la grabadora sí la utilicé, les digo, pero muy poco.

P16: 49VM1A18ESD.rtf - 16:29 [Yo los grababa aja, igualmente..] (85:85) (Super)
Codes: [Grabar]

Yo los grababa, igualmente así; en la universidad ya no estoy utilizando el Braille, ya son puras grabaciones prácticamente

Formatos accesibles como Facilitador

En cuanto a Facilitadores a través de la utilización de formatos accesibles, englobados dentro del Dominio de Productos y Tecnología, no se presentan diferencias significativas entre los tipos de discapacidad, por contar con pocos datos. Aún así se menciona que las expresiones sobre presencia favorecedora por formatos accesibles son producidas en un 73.3% por los universitarios con discapacidad visual y el 26.6% por los de auditiva, sin presentarse expresiones categorizadas en este apartado por los de discapacidad física. En este apartado se anota a los formatos accesibles ofrecidos por el maestro o en su caso adaptado de alguna manera por el alumno.

P19: 36AM3A30EGE.rtf - 19:31 [yo se que tú te estás esforzan..] (30:30) (Super)
Codes: [+Formatos Accesibles]

"..yo se que tú te estás esforzando, yo se que estás batallando mucho pero yo te voy a dar una guía o unas copias para que tú te prepares"

P34: 34AM1A18EGM.rtf - 34:35 [veo la presentación de lo que ..] (77:81) (Super)
Codes: [+Formatos Accesibles]

E: ...veo la presentación de lo que explicaron

I: Si ellos usan una presentación ¿tú la guardas en tu computadora?

E: El profesor lo sube

I: Ah, lo sube a la página, eso te ayuda

E: Eso me ayuda mucho. El profesor de cara a cara, porque le entiendo ciento por ciento

P11: 46VM1B18ESA.rtf - 11:8 [tenia los libros en la bibliot..] (36:36) (Super)
Codes: [+Formatos Accesibles]

tenía los libros en la biblioteca, podíamos tener libros en Braille los que quisiéramos prácticamente y, este..., era la primaria no se necesitaba mucho

P17: 47VM2B18ESD.rtf - 17:6 [yo me guiaba por grabaciones q..] (7:7) (Super)
Codes: [+Formatos Accesibles]

yo me guiaba por grabaciones que la misma maestra nos hacía puesto que ella tenía experiencia previa con otras alumnas de la misma escuela que habían ido a esa secundaria.

P22: 51VM3B30EGH.rtf - 22:94 [estaban las grabadoras; el 80%..] (216:216) (Super)
Codes: [+Formatos Accesibles]

el 80% de los libros que yo leí, bueno... si no es que el 100, pues todos eran en audiolibro,

Formatos accesibles elaborados por los propios estudiantes o sus padres.

La CIF considera dentro del apartado de Productos y Tecnología tanto los adaptados como los que no lo están, incluso los que son de producción personal. Así, ante la necesidad de apoyar el aprendizaje, algunos padres de familia o en ocasiones el propio estudiante, fueron desarrollando materiales didácticos o apoyos mnemotécnicos para facilitar el recuerdo y aprendizaje, la mayoría de las ocasiones con base en el ingenio y con materiales caseros o artesanales, pero que finalmente representan ayudas técnicas de utilidad.

Sería interesante en estudios posteriores indagar sobre las estrategias y materiales desarrollados individualmente o de forma doméstica, por estudiantes y sus familias, en distintos entornos y niveles educativos. Para el caso que nos ocupa, a continuación se insertan algunos fragmentos de texto que describen los ocupados por los universitarios estudiados.

P11: 46VM1B18ESA.rtf - 11:11 [leer libros y hacer ilustracio..] (42:42) (Super)
Codes: [+Formatos Accesibles]

leer libros y hacer ilustraciones de mapas, cosas que tenía que aprenderme de geografía, entonces optó por usar las cosas en relieve, usaba mucho silicón, ella remarcaba mucho los bordes de los mapas de lo que yo tenía que aprender, después ya me enseñaba las ubicaciones, los nombres, cómo distinguir cada lugar en geografía,

P27: 42VH3B18EGJ.rtf - 27:11 [los mapas me los hacían con re..] (46:46) (Super)
Codes: [-formatos accesibles]

los mapas me los hacían con resistol o algo que yo pudiera tocar. La verdad es que era una característica más de ingenio, más que otra cosa, más de creatividad, más que ... y te digo como muchas de las cosas que se hacen en este país, es más bien creatividad, por ejemplo, me tocó un mapa en una clase como en cuarto o quinto año que llevaba montajes, por ejemplo, era un mapa de los volcanes de México y lo que hacían era poner habas o frijoles para poder distinguirlos uno de otro combinado con resistol, pero eran adaptaciones que se le iban ocurriendo tanto al maestro si es que cooperaba, como a mi familia, o sea nunca fue una cuestión oficial o que la escuela tuviera eso, o que la escuela tuviera impresiones en Braille por ejemplo.

P22: 51VM3B30EGH.rtf - 22:60 [Entonces yo a veces lo que hac..] (224:226) (Super)
Codes: [-Equipo Material Especial]

Entonces yo a veces lo que hacía cuando no tenía dinero para las hojas Braille, les decía cuando ya no te sirva un cuaderno, regálamelo; entonces en lugar de escribir en hojas Braille, juntaba tres hojas bond y ahí escribía...

I: Aja...

E: Y pues obviamente a mi no importaba si estaba o no estaba escrito, si estaba o no

estaba rayado, eso a mí no me importaba, ¿no?, a la gente le llamaba la atención, decía ¿Por qué escribes en esas hojas?, pues porque yo no lo veo, decía...

P43: 48VM3A30ESP.rtf - 43:65 [No había herramientas especial..] (14:14)

Codes: [-Equipo Material Especial]

No había herramientas especiales, realmente mi papá se ingenió con toda clase de objetos habidos y por haber, para hacerme con plastilina...

P12: 38VH2B18ESB.rtf - 12:18 [Eso, ¿en la prepa usó ya algun..] (18:24)

Codes: [+Estrategias de Estudio]

Yo siempre me las ingeniaba, por ejemplo, para resolver el cuadro, el plano cartesiano, hay una... la tablita, no sé si la conozcan, la de matemáticas donde insertan unos cubitos.

I: El plano cartesiano...

E: Total que en esa, en esa tablita, donde uno inserta los cubitos con Braille, yo la, la partía en dos por decir así imaginariamente y les ponía cinta diurex (cinta celo) de un lado, del otro extremo le ponía como un hilo para identificar y sobre ese, ese trazo, iba yo acomodando mis cubos; entonces bueno ya era así, el problema venía cuando eran más, más de de lo que cabía en la tablita, entonces era un número mayor y yo tenía que estar ahí inventándome mis patrañas, ¿no? pero bueno, total...

P46: 52VM1B30EGR.rtf - 46:39 [todo en relieve. eran este con..]46:40 [ahí las improvisamos a ver que..] (75:75) Codes: [+Material Equipo Especial]

todo en relieve, eran este con plastilina, eran por ejemplo el carbón puras C, y este enlazábamos letras C con plastilina así, tiritas de plastilina con otras y me daba las estructuras, cómo se escribían, entonces, en relieve, eran materiales en relieve (...) ahí las improvisamos "a ver que tenemos aquí", no, me dejaba de tarea que te hagan recortes de letras C (signo del Carbón) y plastilina, y ahí mismo, íbamos armando en algunas tablita, algo un plástico o algo, y ahí mismo él movía, él pegaba y despegaba, no, con la plastilina mira acá arriba, este enlace va aquí abajo con los abajo y se hace la estructura, y esto es tal compuesto, no, un alcohol, un aldehído un así, ha pues qué padre, nuevo, yo ajá, y esto que yo no voy a ser química, entonces ya...

P27: 42VH3B18EG].rtf - 27:10 [mi familia, eh... ¿qué más? No p..] (43:43)

Codes: [-Equipo Material Especial]

mi familia, eh... ¿qué más? No pues no, por ejemplo cuando tenía que llevar figuras, la verdad es que... ¿qué esperanzas que tuviera una máquina registradora como la que tenemos aquí!, si no me la realizaban, la verdad con más ingenio que otra cosa por ejemplo con resistol (pegamento).

P22: 51VM3B30EGH.rtf - 22:29 [Con plumón o con crayón, el cr..] (78:82)

Codes: [+Material Equipo Especial]

Con plumón o con crayón, el crayón también se siente, entonces tenía la regla de madera y con crayón, y la regla de madera a veces le puedes hacer unas rajitas...

I: Mjm...

E: Entonces, si no alcanzaba a ver el número, contaba las rajitas, ¿no? mi papá la navajeaba y me decía pues bueno, si no le ves le tocas y cuentas y mira de que me la hiciera cada centímetro me lo hacia cada dos, cada cinco, entonces ya más o menos...

P16: 49VM1A18ESD.rtf - 16:13 [Los elementos químicos ya ves ..] (27:27)
 Codes: [+Material Equipo Especial]

Los elementos químicos ya ves que están en una tabla periódica, esa tabla periódica prácticamente nosotros la fabricamos, el chavo este que te digo que fue muy bueno en la química y matemáticas en su tiempo de vidente, nos fabrico digamos un tipo de tabla periódica...

El desarrollo de materiales y estrategias domésticas aporta en un sentido positivo la participación corresponsable de la familia y el de salir adelante imprimiendo un plus esfuerzo, sin dejarse derrotar, forjando un carácter propositivo; más adelante en el espacio de Factores personales se desarrollan planteamientos sobre resiliencia y autosuficiencia.

Asimismo, retomando la elaboración artesanal de tecnología de apoyo, la corriente interventiva de RBC (Rehabilitación Basada en la Comunidad) promueve en comunidades con limitaciones al acceso de tecnología, el uso de recursos naturales tanto objetos, procedimientos como de los propios pobladores, entre los documentos sistematizados son resaltables los cuadernos elaborados por la OPS (Organización Panamericana de la Salud, 2002), aunque muchas de las estrategias y objetos son de uso general, algunas se aplican específicamente como apoyo técnico para la enseñanza y el juego. En este punto, lo importante es subrayar el papel participativo de la familia y de la comunidad en su conjunto, para generar espacios incluyentes, propositivos, en la escuelas y más allá de las escuelas, esto es, tender a la organización y desarrollo comunitario (Organización Mundial de la Salud, 2005).

Facilitadores en aspectos de Accesibilidad Arquitectónica y Urbanística.

Entre los Facilitadores en elementos tecno-arquitectónicos, englobados dentro del Dominio de Productos y Tecnología en la CIF, se cuenta a aquellos que están diseñados para posibilitar la accesibilidad arquitectónica y urbanística para el acceso, movimiento y uso de las instalaciones de los centros educativos, de manera comfortable, autónoma y segura.

Al contrastar por tipo de discapacidad encontramos que para el caso de los estudiantes con discapacidad física ($M=1.56$ y $n=28$), es mayor la cantidad de menciones como Facilitadores a elementos Tecno Arquitectónicos en el entorno, que la cantidad de citas referentes a dichos facilitadores emitidas por los universitarios con discapacidad auditiva ($M=.06$ y $n=1$) y visual ($M =.11$ y $n =2$), los cuales no presentan diferencias significativas entre sí.

Del total de menciones a facilitadores arquitectónicos son expresados en un 93.5% por los universitarios con discapacidad física. Este resultado es concordante con la idea de que en la integración educativa de los estudiantes con discapacidad física son de especial importancia los aspectos de accesibilidad tanto urbanística como arquitectónica, para permitir el acceso, permanencia y uso, de las instalaciones y servicios de manera lo más independiente posible.

Hay que resaltar que, en algunas ocasiones, no había la accesibilidad arquitectónica pero que ante la presencia y solicitud de algún estudiante que se matriculaba a la institución, las autoridades tomaron medidas para resolver tal requerimiento. Esto refleja que en muchas ocasiones las propias autoridades no han percibido la necesidad, al no haber una cultura permanentemente presente, de los elementos arquitectónicos accesibles, sino hasta que alguien hace manifiesto ese requerimiento.

En la actualidad existen normativas de aplicación nacional para el diseño de los planteles educativos de todos los niveles y ha de ser obligatorio su cumplimiento (INIFED, 2011), aunados a las establecidas en general para espacios construidos de servicio al público (Secretaría de Economía, 2007) y las correspondientes a cada Estado de la República, regulaciones que se van aplicando paulatinamente.

Algunos de los fragmentos de texto que ejemplifican en qué han consistido los facilitadores de aspectos arquitectónicos son los siguientes:

P 4: 12FM3A30EGA.rtf - 4:7 [En el instituto de investigaci..] (68:68)
Codes: [F E Tecno Arquitectónica]

En el instituto de investigaciones jurídicas de la UNAM, entonces padrísimo porque también el estacionamiento, una rampa padrísima, un baño muy muy bien adaptado, y había; o sea la clase la tomábamos abajo

P 4: 12FM3A30EGA.rtf - 4:39 [entonces medio adaptaron los b..] (26:26)
Codes: [F E Tecno Arquitectónica]

entonces medio adaptaron los baños en un área, te digo medio adaptaron un baño, pero se agradece, y es funcional sobre todo; y también pusieron unas medio rampitas, pusieron un cajón de estacionamiento para personas con discapacidad porque en realidad no tienen alumnos, no tienen alumnos con discapacidad o usuarios de silla de ruedas yo te puedo hablar de usuarios de sillas de ruedas.

P 5: 17FM2A30EGA.rtf - 5:12 [La escuela, la escuela era un ..] (42:42)
Codes: [F E Tecno Arquitectónica]

La escuela, la escuela era en planta baja, o sea que no tuve ningún problema, me, me ubiqué muy bien en la arquitectura y en la situación cultural de la escuela porque te digo, la personalidad de la directora pues era de mucho respeto y de mucho entendimiento

P 7: 16FM1A18ESArtf - 7:14 [En un fin de semana construir..] (36:36)
Codes: [F E Tecno Arquitectónica]

En un fin de semana construyeron rampas en todo el patio de la prepa!!!

P 9: 11FM2B30EGA.rtf - 9:21 [¿Cómo elegías las escuelas? E..] (57:58)
Codes: [F E Tecno Arquitectónica]

¿Cómo elegías las escuelas?

E: Siempre, siempre la que tuviera menos escalones

P13: 18FM3B18ESB.rtf - 13:38 [en prepa, (aja) pero o sea ya ..] (23:23)
Codes: [F E Tecno Arquitectónica]

en prepa, ya cuando yo llegue pues la prepa ya estaba adaptada porque mi amiga había estado y pues en la escuela se portaron bien y dijeron ¡no no gasten! O sea las reparaciones que haya que hacer la escuela las hace y todo

P33: 15FM3A18ESM.rtf - 33:19 [Si, fíjate, con el Tec de Mont..] (60:60)
Codes: [F E Tecno Arquitectónica]

Sí, fíjate, con el Tec nunca, nunca tuve ningún problema, al contrario, ellos desde que yo entré me vieron como cualquier persona y si las instalaciones afortunadamente son bien accesibles, entonces había rampa, elevador y todo era muy cómodo y solamente en una entrada porque yo me iba en camión, pasaba el camión por mí y me iba a la Universidad, , para, digamos ir del camión al pasillo había un pequeño escaloncito, pero eso le comenté a mi director de carrera y rápidamente a la otra semana, por decirte algo, lo convirtieron en rampa

P33: 15FM3A18ESM.rtf - 33:30 [Muy buena accesibilidad ¿eh? t..] (90:90)
Codes: [F E Tecno Arquitectónica]

Muy buena accesibilidad ¿eh? tiene igual que en el Tec rampas, elevadores, un acceso especial para biblioteca en el que pueden entrar por abajo en lugar de bajar todas las escaleras

P41: 7FH1A18ESO.rtf - 41:5 [la entrada muy accesible, todo..] (18:18)
Codes: [F E Tecno Arquitectónica]

la entrada muy accesible, todo eso no, o sea no tenía, tantas barreras arquitectónicas, para, estar dentro de la universidad.

P47: 5FH2B30EGR.rtf - 47:35 [cuando voy a la facultad de co..] (71:71)
Codes: [F E Tecno Arquitectónica]

cuando voy a la facultad de contaduría digo ¡wow! Aquí era ¿por qué? porque yo llego y para mi sorpresa en Monclova era una facultad que estaba totalmente adaptada rampas y todo entonces haz de cuenta que yo llegue y lo primero que vi fue los salones todo o sea no le veo complicación de nada de accesibilidad de todo este y ahí fue cuando ya decidí entrar la carrera de contador público

P50: 1FH1B30EGA.rtf - 50:56 [el elevador es muy, este, impo..] (85:85)
Codes: [F E Tecno Arquitectónica]

el elevador es muy importante, fue para mí ¿no?, ha sido hasta ahora[....]Todas las partes, yo utilizo elevador generalmente es para el personal pero a mí se me ha dado la oportunidad y yo creo que pues que no hay problema es fácil para mí, difícil sería

con escaleras estar subiendo

Cabe mencionar que algunos de los universitarios, sobre todo los residentes en el norte del país, esto es, muy cercano a U.S.A., han tenido periodos de estudio en ciudades norteamericanas en las que mencionan haber tenido una muy adecuada accesibilidad urbanística y arquitectónica, y que de alguna manera al permitir contrastar les ha llevado a solicitar en las instituciones mexicanas a las que se han reincorporado el que se realicen las adecuaciones que han probado, por ejemplo:

P 4: 12FM3A30EGA.rtf - 4:31 [I: Por lo que me estas diciendo..] (65:66)
Codes: [F E Tecno Arquitectónica]

*I: Por lo que me estás diciendo en la universidad en Estados Unidos nunca sentiste que algo te hacía falta una adaptación, o sea todo estaba súper accesible para ti.
-E: Ceros. Cero, jamás, todo lo que yo quería estaba... accesible.*

P 9: 11FM2B30EGA.rtf - 9:39 [entonces estaba revalidando..] (102:102) (Super)
Codes: [F E Tecno Arquitectónica]

entonces estaba yo revalidando algunas materias y bueno qué te puedo contar, una maravilla ir allá a la escuela. No, no, no, es que vas haces tu trámite al departamento de personas con discapacidad, y había una superhiper accesible... o sea aprietas el botoncito, se te abre la puerta y entras, te quedabas ¿qué es esto?, sillalandia les decía. Y las personas que te atienden, personas con diferentes discapacidades. A mí sí me impresiono muchísimo, porque yo tomaba clases y estaban dos personas sordas con sus intérpretes aquí enfrente; que por clase se cambiaban, eran dos intérpretes por clase...

Se han incluido los fragmentos de texto que mencionan a su estancia en otro país, porque lo que se quiere indagar es ¿cuál ha sido su trayectoria?, ¿de qué manera han ido avanzando en los diferentes grados?, independientemente del país o localidad en donde se hayan desarrollado. Aún más, el hecho de que en un momento clave para la continuación de sus estudios, hayan tenido el entorno accesible de manera importante, sea una variable impulsora o catapulta para no detenerse y continuar adelante.

5.5.4.1.2. DIFERENCIAS DE BARRERAS EN EL DOMINIO DE PRODUCTOS Y TECNOLOGÍA POR TIPO DE DISCAPACIDAD.

Como ha sido dicho para los Facilitadores en el Dominio de Productos y Tecnología, también aplica al abordaje de las Barreras englobadas en dicho dominio, abarca tanto a la Tecnología y Accesibilidad arquitectónica y urbanística, por un lado, y las de material, procedimientos y equipo especial por otro.

Al igual que en cuanto a los Facilitadores, se manifiestan algunas diferencias según el tipo de discapacidad del alumno en cuestión.

En bloque agrupado todos los elementos del dominio de Productos y Tecnología con carácter de Barrera se muestran diferencias significativas en las citas de los universitarios con discapacidad física ($M = 2.83$ y $n = 51$) sobre los de auditiva ($M = .39$ y $n = 7$), lo mismo que en los de visual ($M = 2.50$ y $n = 45$) sobre auditiva, sin mostrar diferencias entre las citas de los participantes con discapacidad física y los de visual.

Sin embargo al desagregarlos en los dos bloques, utilizados anteriormente en el apartado de Facilitadores: aspectos de accesibilidad arquitectónica y urbanística por un lado, y los referentes a los equipamientos, materiales y formatos accesibles por otro; se observan diferencias significativas entre esos tipos de discapacidad.

Barreras en Material, Equipo y Procedimientos.

En cuanto a las Barreras, en particular en los apoyos de material y/o equipo adaptado relacionados con la educación, se vuelve a subrayar que puede referirse a algo que esté presente y obstruya o bien que se carezca de ello.

Resultando diferencias significativas en la cantidad de citas sobre esos recursos, referidos como barreras, por los universitarios con discapacidad visual ($M = 21$ y $n = 1.17$), sobre los de discapacidad física ($M = 0$ y $n = 0$) y auditiva ($M = .22$ y $n = 4$), no mostrando diferencias significativas entre estos dos últimos tipos de discapacidad.

Habiéndose referido a una o más barreras en estos aspectos el 66% de los universitarios discapacidad visual y solamente un 11% de los de discapacidad auditiva.

P12: 38VH2B18ESB.rtf - 12:17 [desafortunadamente en, en, con..] (17:17)
Codes: [-Equipo Material Especial]

desafortunadamente, con las personas que tenemos discapacidad visual, no hay material para poder trabajar ágilmente las matemáticas.

P16: 49VM1A18ESD.rtf - 16:7 [había computación, también, pe..] (23:23)
Codes: [-Equipo Material Especial]

había computación, también, pero no tenía el jaws, el programa este lector yo no lo tenía, no tenía ni computadora en ese tiempo. Y pues lo más ideal era Contabilidad, me metí allí y con auxilio del Centro de Orientación de Invidentes que te cuento, pude cursar Contabilidad,

P36: 54VM3A18EGM.rtf - 36:55 [había una computadoras con el ..] (66:66)
Codes: [-Equipo Material Especial]

había una computadoras con el lector, lector para discapacidad visual, pero no se daban abasto para poder leer varios libros porque primero había que escanear todo las máquinas no eran tan rápidas

P43: 48VM3A30ESP.rtf - 43:61 [y no teníamos entonces ninguna..] (38:38)
Codes: [-Equipo Material Especial]

y no teníamos entonces ninguna herramienta de computación y luego a mi eh... me gustó la carrera de filosofía, entonces filosofía es una carrera de leer muchísimo

Barreras por presencia de formatos inadecuados o ausencia de accesibles.

Estas barreras están englobadas dentro del Dominio de Productos y Tecnología, relacionadas muy estrechamente con el material, métodos y equipamiento especial. Incluso en muchas ocasiones en un mismo fragmento de texto se percibe la carencia de equipo y con ello la ausencia de un formato accesible, pues podría entregarse en formato accesible la información por parte del docente o de la institución si se tuviera el equipamiento correspondiente o bien, el propio estudiante hacer la adecuación de su material en el tiempo requerido.

La mayoría de los estudiantes que cita estas barreras son del grupo de discapacidad visual ($M = .67$ y $n = 12$), en contraste con los de física ($M = .00$ y $n = 0$) y auditiva ($M = .11$ y $n=2$)

.Aunque si se vincula con el efecto favorecedor de la presencia de intérpretes que será abordado más adelante, también los alumnos con discapacidad auditiva cuando carecen de intérprete, presentan importantes restricciones en la participación, por motivo de presentar la información en formato no accesible y/o no apoyarse en otros recursos para paliarlo o substituirlo.

Se expresan menos citas de formatos no accesibles que de falta en el equipamiento y materiales, insistiendo que en muchas ocasiones es difícil la separación entre los unos y los otros.

La carencia de formatos accesibles también es referida a que al ser elaborados algunos materiales de manera casera o artesanal, éstos pueden estar a disposición del estudiante fuera de tiempo, cuando ya grupalmente se ha avanzado en los temas o ha pasado el tiempo para entrega de trabajos o de evaluaciones.

A su vez, al no contar con el material de estudio en formato accesible se incrementa la dependencia a requerir apoyo de lectores, sean familiares o institucionales.

Discapacidad auditiva

P26: 35AM2B18ES].rtf - 26:43 [pero ay, fue pesadísimo, difíc..] (56:56)
Codes: [-formatos accesibles]

pero ay, fue pesadísimo, difícil, me entregaban copias y copias, si yo no entendía muchas palabras y veía que se adelantaban mis compañeros y yo me quedaba atrás, eran seis materias y tenía que leer a veces seis lecturas ¿no? una por materia, así aguanté por un año y yo sentí que ya no pude, dije no, ya, ya, ya, ya, mi hermana me dice tú puedes, no 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 y uno que otro medio me explicaba, pero yo me harté, estuve realmente un año aquí y me harté, abandoné la carrera y es entonces cuando ingreso a estudiar Diseño Gráfico, entonces digamos que perdí un año y después ingreso a Fray Luca a estudiar Diseño Gráfico y ahí fue mucho mejor porque era más práctica que teoría,

Discapacidad visual

P11: 46VM1B18ESA.rtf - 11:41 [yo no tenía acceso por libros ..] (125:125)
Codes: [-formatos accesibles]

yo no tenía acceso por libros en sistema Braille más que en la primaria tuve alguna vez porque iba a la biblioteca a leer por mi propia cuenta pero después de que salí de la primaria no tuve así como que acceso a libros en sistema braille no, no tuve los libros que me daban en la secundaria de texto y en la preparatoria eran en tinta y entonces alguien más me lo tenía que leer todo

P11: 46VM1B18ESA.rtf - 11:49 [deberían de existir así como q..] (143:143)
Codes: [-formatos accesibles]

deberían de existir así como que más libros para nosotros en el sistema Braille, deberían de existir todavía más, que fueran de verdad surtidos tanto en las universidades como en las prepas porque hay información que se necesita sacar de libros y pues que tuviéramos acceso a ese tipo de conocimientos y este

P27: 42VH3B18EG].rtf - 27:19 [no había libros en Braille , e..] (70:70)
Codes: [-formatos accesibles]

no había libros en Braille , eh... luego de repente por ejemplo pasaba que nos los imprimían pero era muy esporádicamente , me los imprimía una persona, una maestra de la educación especial , o de escuela especial que yo tenía, pero sucedía que obviamente esa maestra no solamente trabajaba para mí, tenía que imprimir los libros a no sé, cinco o seis alumnos ¿no?, entonces algunas veces las impresiones me llegaban pero ya fuera de tiempo . Me llegaba la unidad 2 ya cuando estábamos viendo la unidad 3 por ejemplo, y pasaba muy seguido

Barreras en accesibilidad arquitectónica

Entre las **Barreras** en elementos-tecnos arquitectónicos, englobados dentro del Bloque de Productos y Tecnología en la CIF se reportan mayor cantidad de ellas por parte de los universitarios con discapacidad física, resultando significativamente mayor las Barreras mencionadas por los de discapacidad física ($M = 2.83$ y $n = 51$) sobre los otros tipos de discapacidad. No presentándose a su vez, diferencias significativas entre la cantidad de unidades de expresión referentes a ese tipo de barreras entre los de discapacidad auditiva ($M = .06$ y $n = 1$) y los de visual ($M = .61$ y $n = 11$).

Desde el punto de vista cualitativo, se reporta que el 80.9% de las citas proceden de los universitarios con discapacidad física y el 19.1% de los de visual. También cabe comentar que solamente el 55% del total de las personas con discapacidad física participantes, son quienes mencionan una o más de las citas referentes a Barreras arquitectónicas, esto se manifiesta porque algunos de ellos presentan movilidad reducida de moderada a grave y llega a haber una dispersión importante de citas en ese sentido, pasando de 1 a 10 unidades de expresión. En contraste con los discapacidad visual, que 44% de los universitarios estudiados hacen referencia entre una y tres unidades de expresión.

También hay que exponer que en el contraste entre la frecuencia de citas de Facilitadores y Barreras en el aspecto de accesibilidad arquitectónica hay diferencias, duplicándose el número de expresiones como Barrera sobre las de Facilitador.

A su vez, ocupa el segundo lugar en frecuencia de citas como Barrera solo debajo de las referidas a Servicios, sistemas y políticas educativas, mismas que aglutinan a elementos que proceden de muy diverso campo.

Entre las citas que ilustran el carácter de las Barreras percibidas se insertan las siguientes:

P 4: 12FM3A30EGA.rtf - 4:3 [Fueron dos años más que me ave..] (12:12)
Codes: [B E Tecno Arquitectónica]

Fueron dos años más que me avente de esta manera. Entonces en esas circunstancias sí muy difícil para mí, muy muy difícil porque... por la falta de adecuaciones pues, ¿no? tanto los baños, como el otro salón donde me tenían que subir y que teníamos que estar buscando a ver pues quien, quien me iba a ayudar para subir porque generalmente es la carrera de puras mujeres entonces pues teníamos que ir a conseguir hombres,

P 5: 17FM2A30EGA.rtf - 5:20 [pero me acuerdo que cuando fue..] (54:54)
Codes: [B E Tecno Arquitectónica]

pero me acuerdo que cuando fue el terremoto, imagínate, yo en el tercer piso, o sea ni pa donde hacerme, me acuerdo que estaba haciendo un examen de sociología, entonces empezó el rollo, pues todo el mundo se paró y se salió corriendo y yo cuando me paré me caí, perdí el equilibrio y me caí, entonces pues me quedé ahí sola

P 7: 16FM1A18ESArtf - 7:60 [Las estadísticas creo que sí d..] (152:152)
Codes: [B E Tecno Arquitectónica]

Las estadísticas creo que sí demuestran que somos muchísima gente, entonces ¿Por qué no salimos a la calle? porque no nos dejan, porque no nos dan esas facilidades para hacerlo. Creo yo...

P13: 18FM3B18ESB.rtf - 13:37 [sí, y nada mas había una rampa..] (23:23)
Codes: [B E Tecno Arquitectónica]

sí, y nada mas había una rampa para ir hacia los salones de planta baja, lo que sí es

que nunca pude subir al laboratorio de química y física, bueno de química, porque estaban arriba entonces yo nada mas hacía como que las prácticas este pues todo teórico ¿no?, pero no, no tuve la oportunidad de nunca de ir a una práctica no,

P21: 4FH1B18ESF.rtf - 21:22 [no, nada, yo, ahora sí que sie..] (112:112)
Codes: [B E Tecno Arquitectónica]

no, nada, yo, ahora sí que siempre yo me adapté a las instalaciones, subía despacito, despacito, a mi ritmo pero pues ahí iba.

P21: 4FH1B18ESF.rtf - 21:24 [alguna adecuación que haya en ..] (119:120)
Codes: [B E Tecno Arquitectónica]

*I: alguna adecuación que haya en lugar de servirte, te haya obstaculizado
E: Muchas rampas, en lugar de ayudarme están muy inclinadas no, sale peor porque tú tienes que hacer el esfuerzo con la rodilla para subir las rampas. Prefiero las escaleras que las rampas demasiado inclinadas*

P24: 2FH2A30EGJ.rtf - 24:7 [ninguna institución pública me..] (6:6)
Codes: [B E Tecno Arquitectónica]

ninguna institución pública me quería aceptar, porque sus instalaciones no estaban adecuadas,

P32: 10FM1A18EGL.rtf - 32:44 [sí estuvo más complicado ahí p..] (90:90)
Codes: [B E Tecno Arquitectónica]

sí estuvo más complicado ahí porque eran de bajar y subir a lo mejor en un día dos veces, y ahí si estaban los escalones súper peligrosos porque cuando llovía, escurría el agua ahí como cascada, entonces ¡imagínate! Bájate con una cascada, y aparte súper resbaloso

P35: 41VH2A30EGM.rtf - 35:26 [no hay adecuaciones más que un..] (102:102)
Codes: [B E Tecno Arquitectónica]

no hay adecuaciones más que unas rampas para sillas de ruedas pero son muy divertidas porque ahí era rampa para silla de ruedas pero no puedes subir a ningún lado, entonces están así nomás como de pantalla pues

P46: 52VM1B30EGR.rtf - 46:7 [Ahí tuve todos los apoyos, aho..] (45:45)
Codes: [B E Tecno Arquitectónica]

Ahí tuve todos los apoyos, ahora sí que morales, ¿no?, pero técnico ninguno.

P51: 39VH3B30EGV.rtf - 51:40 [a la que yo fui es una univers..] (134:134)
Codes: [B E Tecno Arquitectónica]

a la que yo fui es una universidad que se fue haciendo conforme a la marcha, no creas que es un edificio así, tal cual diseñado para las competencias humanas, (...) entonces es una escuela que le van, le fueron haciendo parches, tiene nada más dos edificios de dos pisos y todo lo demás son edificios de un sólo piso.

Y entonces está muy irregular, o sea, no hay un, no hay este un plano en el que digas está bien trazado, sino que vas y de repente te topas con un salón, y das vuelta a la derecha y está un zacate ahí, un área verde y luego pasas por ahí está una fuente y luego por ahí hay unos salones, entonces si está un poco complicado, pero al ir todos los días, pues ya me lo aprendía, porque también la ventaja es que es una ciudad chica, entonces pues lógicamente la universidad es chica

En algunas referencias a las barreras arquitectónicas, en el discurso se percibe que es frecuente expresar el término “no pude”, con orientación de ser el individuo quien no es capaz o tiene limitación; a pesar de estarse refiriendo a los obstáculos del entorno que impiden el acceso; también ha habido situaciones en que la misma familia se ha tenido que hacer cargo de las adecuaciones arquitectónicas con tal de que su hijo(a) continúe en el centro educativo, como ejemplos ilustrativos se insertan las siguientes citas:

P 4: 12FM3A30EGA.rtf - 4:35 [Pero bueno, finalmente no pude..] (77:77)
Codes: [B E Tecno Arquitectónica]

Pero bueno, finalmente no pude porque además era en un segundo piso y no hay elevador y...

P27: 42VH3B18EG].rtf - 27:14 [pero las adaptaciones eran más..] (46:46)
Codes: [B E Tecno Arquitectónica]

pero las adaptaciones eran más bien, se nos iban ocurriendo en el camino pues , no era algo que la escuela ya tuviera como aquí que ya existe .

P13: 18FM3B18ESB.rtf - 13:39 [en la secundaria si me adaptar..] (23:23)
Codes: [B E Tecno Arquitectónica]

en la secundaria si me adaptaron mis papás algunas rampas que faltaban y el baño pero pues si corría como (seña de dinero por ellos mismos)

Por otro lado, las instalaciones inadecuadas desde el punto de vista de la accesibilidad arquitectónica tienen un impacto más allá del acceso físico, ya que afecta incluso a la posibilidad de integración en el grupo, esto es, a la participación social. El impacto es evidente en el terreno del logro de la independencia y autodeterminación. Como ejemplos:

P 5: 17FM2A30EGA.rtf - 5:70 [en la primaria no lo pude hacer..] (40:40)
Codes: [B E Tecno Arquitectónica]

en la primaria no lo pude hacer pues porque me aislaban completamente, la situación arquitectónica me aislaba, pero en la secundaria me fue súper bien

P 7: 16FM1A18ESArtf - 7:42 [en la prepa pues sí, me hicier..] (104:104)
Codes: [B E Tecno Arquitectónica]

en la prepa pues sí, me hicieron el favor de ponerme las rampas, pero yo seguía enfrentándome a los edificios de tres pisos, y de a veces tener clase a las siete de la mañana en el edificio 1, cuarto piso; y a la siguiente hora edificio 3, cuarto piso, era subir cuatro pisos, volver a bajar cuatro pisos y volver a subir cuatro pisos. Sí, sí hubo obviamente, nunca pude estar, ser 100% independiente, digo, sí tenía yo mucha movilidad gracias a Dios pero 100% independiente, no.

Estos aspectos son de especial importancia al considerar que, entre las dimensiones básicas de Calidad de Vida, se encuentran la Autodeterminación, las Relaciones interpersonales y la Inclusión social, como factores que componen el bienestar personal (Schalock & Verdugo, 2003; Verdugo, Gómez, Arias, & Navas, 2010).

Incluso como línea de acción, se vislumbra la promoción de la autodeterminación desde la infancia, a través de instrucción directa para adquirir aquellas características personales que la impulsan (Gómez-Vela, Verdugo, Badía, González-Gil, & Calvo, 2010).

5.5.4.2. DOMINIO DE APOYO Y RELACIONES DE LOS DEMÁS HACIA LA PERSONA.

En relación a la Dimensión de Apoyo y Relaciones se consideran las personas y los animales que proporcionan apoyo a otras personas, en este caso a los entrevistados, en sus hogares o en la escuela. No abarca las actitudes de la o las personas que proporcionan el apoyo y son clasificados por la CIF como sigue:

e310 Familiares cercanos

e315 Otros familiares

e320 Amigos

e325 Conocidos, compañeros, colegas, vecinos y miembros de la comunidad.

Los cuales para efectos del presente trabajo se han diferenciado a los compañeros de clase como un índice distinto dado el ámbito específico que interesa analizar.

e330 Personas en cargos de autoridad

Incluye individuos que tienen responsabilidades con la toma de decisiones que influirán en otros y que ejercen una influencia o poder socialmente definido en función del papel social, económico, cultural o religioso que desempeñan en la sociedad, como es el caso de los profesores, tutores, administradores, entre otros.

Nota.- Si bien en la CIF se listan como autoridades tanto a los directores de las instituciones como a los docentes directos en aula, por el carácter del presente trabajo se considera pertinente su separación para el análisis.

e335 Personas en cargos subordinados

e345 Extraños

e350 animales domésticos

e355 profesionales de la salud

El dominio de Apoyo y Relaciones ha resultado con el mayor número de unidades de expresión de todas las categorías de Facilitadores del presente estudio, aglutinando a 320 citas y a su vez, resulta con 52 citas como Barrera; lo que significa ser la menos citada con carácter de Barrera, dentro de todas las dimensiones de los Factores Ambientales clasificados con base en la CIF.

Como se mencionó en el apartado 5.5.1. de contraste entre Facilitadores y Barreras en general en el Factor Ambiental, en el caso del dominio de Apoyo y Relaciones se observa una diferencia significativa ($<.01$) entre los Facilitadores ($M=5.96$) y las Barreras ($M=.96$),

Entre los tipos de discapacidad no se muestran diferencias significativas, en cuanto a los apoyos y relaciones con las diferentes personas categorizadas. Exclusivamente en la relación con los compañeros se expresa alguna diferencia.

Según el tipo de discapacidad, encontramos que expresan recibir mayor apoyo de sus compañeros, los universitarios con discapacidad auditiva ($M = 1.67$ y $n = 30$) sobre los de física ($M = .61$ y $n = 11$) y no llegan a ser significativas las diferencias sobre los de discapacidad visual ($M = 1.33$ y $n = 24$); entre los de discapacidad física y visual no muestran diferencias significativas entre sí.

A su vez, el hecho de ser el Dominio de Apoyo y Relaciones el de mayor cantidad de citas expresadas correspondientes a él, en contraste con el resto de dominios del factor ambiental, lo resaltan como elemento a prestar especial atención en su análisis y reflexión, por el peso dado por los estudiantes estudiados, a través de la frecuencia de referencias a él.

Sin duda, la vida social es la dimensión de más impacto en los individuos y es en ella y a través de esas relaciones sociales en donde se encuentra el mayor soporte para encarar los distintos retos en el caso del presente estudio se subrayan los dirigidos a la formación educativa; lo cual es concordante con las dimensiones centrales consideradas para valorar la calidad de vida que se resalta a las Relaciones Interpersonales entre ellas (Schalock, 2010); así mismo, se marca la importancia de las relaciones entre iguales por las consecuencias negativas que su inexistencia produce en el desarrollo social, particularmente de las personas con discapacidad, incluso se expresa la necesidad de brindar programas de entrenamiento en habilidades sociales para mejorar la competencia social de personas con discapacidad sobre todo en relaciones más allá de la familia nuclear (Verdugo & Caballo,

2005) y favorecer un “tercer ambiente” más allá de la familia y del centro escolar (López Sánchez, 2002).

5.5.4.2.1. FACILITADORES A TRAVÉS DEL APOYO Y RELACIONES.

Las expresiones referentes al apoyo de personas y a las relaciones que éstas tienen con el entrevistado, se han clasificado con los codificadores de la CIF, quedando los resultados agrupados tal y como se expresa en la figura siguiente.

Como se puede apreciar el Facilitador más enunciado dentro de los Apoyos recibidos es el ofrecido por la Familia cercana, seguido por los ofrecidos por personas con cargos de autoridad, los cuales en este caso pueden ser tanto directivos de los centros educativos como a los docentes directos en aula. En la figura siguiente se percibe el aporte favorecedor procedente de los distintos vínculos de personas con el estudiante

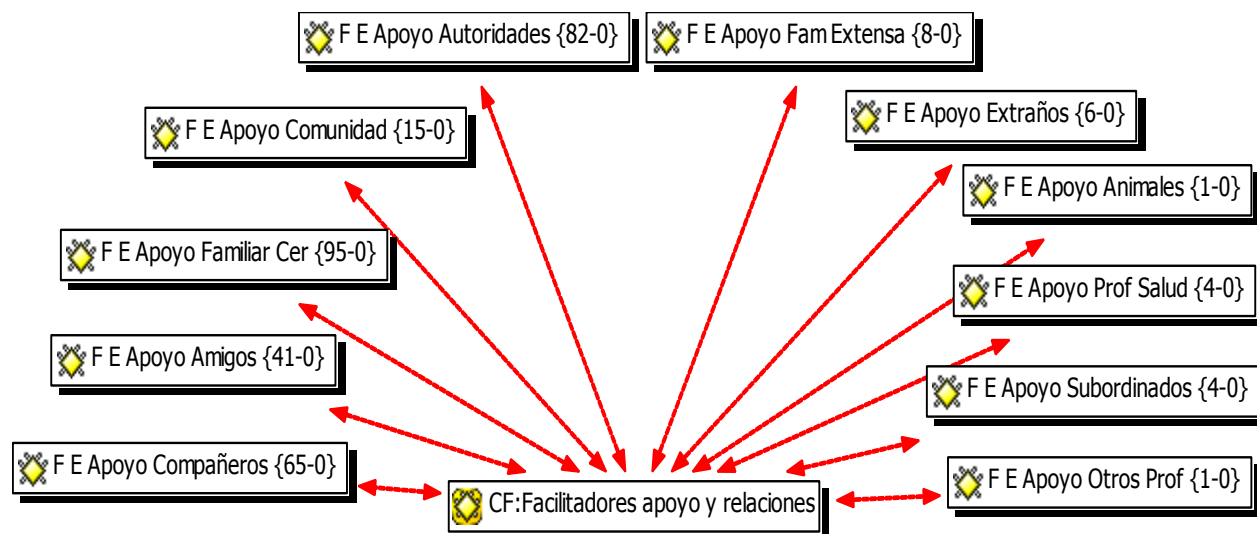


Figura 28 Cantidad de citas referidas como facilitadores a través del apoyo de personas con diferente vínculo con el universitario entrevistado.

Como se ha dicho el grupo con más unidades de expresión mencionando su papel de apoyo, es el de la familia cercana; considerándose en ella tanto a los padres como a los hermanos, lo cual indica que la atención que la familia ofrece como soporte a este tipo de estudiantes es fundamental para el logro de su actividad escolar. Lo cual es concordante con estudios realizados sobre el vínculo de la familia y su papel en relación a la educación formal (Sarto, 2003). Este aspecto tiene múltiples lados por el cual abordarlo. Desde el punto de vista de la participación de los padres en general en el desempeño escolar de los

hijos, no es privativo de los estudiantes con discapacidad, de tal manera que se esperaría que en este subconjunto de estudiantes la participación familiar fuera semejante.

Otro abordaje es en relación a los paradigmas de atención a la discapacidad, que se aplican en la práctica hasta la fecha, a pesar de la insistencia de ampliar el espectro de responsabilidades para la integración en igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social, entre ellas la educativa.

Así como en las regulaciones y normativas, las declaraciones, incluso los propios documentos de la OMS, como es la Clasificación que se toma como referencia vertebral para el presente trabajo, en los cuales subrayan el papel de responsabilidad social y peso contextual en la relación persona-entorno, para restringir la participación de este conjunto poblacional y generar limitaciones de la actividad.

Aún así, tanto en el pasado reciente como en la actualidad, la sociedad y las mismas personas con discapacidad, continúan en alguna medida con el paradigma tendiente a la responsabilización de la propia persona o su familia, el dar respuesta a los requerimientos para acceder, usar y disfrutar de los servicios y bienes sociales.

La línea que demarque la responsabilidad individuo-sociedad, o la definición de corresponsabilidad bajo una óptica de igualdad, está aún por aterrizar en los quehaceres que conforman la actividad de los individuos en sociedad.

Algunas expresiones que soportan este enunciado tomadas a manera de ejemplo dentro de las entrevistas objeto del presente trabajo son:

P32: 10FM1A18EGL.rtf - 32:15 [pues era de todos los días de ..] (36:36)
Codes: [F E Apoyo Familiar Cer]

...pues era de todos los días de que mi hermano me cargaba, casi, casi su novia ¿no?, me subía los tres pisos cargando todos los días y ya luego mis amigas me ayudaban a bajar escalón por escalón, ahí nos íbamos.

P32: 10FM1A18EGL.rtf - 32:18 [yo tenía el apoyo de la escuela..] (44:44)
Codes: [Beca [Clone: 1]] [F E Servicios Políticas Educativas]

...lo que pasa es que yo tenía el apoyo de la escuela porque aparte yo estaba becada desde segundo de primaria, entonces realmente como que ¿qué pides?, ya de por si te están echando la mano con la beca y como que pídeles que te hagan ahí una reforma en la escuela pues como que estaba medio complicado,

P32: 10FM1A18EGL.rtf - 32:70 [porque yo no sabía que podía s..] (114:114)
Codes: [S No Necesidad]

nunca me acerqué a ninguna institución , yo no sé si por falta de... Yo creo que por falta de... este...información, incluso, porque yo no tuve una credencial de discapacidad hasta hace como unos cinco años, o sea porque yo no sabía que podía

sacar una credencial de discapacidad y tener algunas... este... pues no sé algunas ... como te diré ... ayuda o ... yo no sabía nada de eso, nada , porque nadie me lo dijo, a lo mejor porque también me moví en cuestiones ya más privadas, por ejemplo mi rehabilitación fue en cuestión privada porque el seguro me dio de alta al año ¿no?, yo no seguía ahí, entonces fue de forma privada y no te enteras de muchas cosas y yo no ... hasta el momento no sé ni siquiera a quién me puedo acercar por ejemplo, para pedir algún tipo de ayuda

Hay quien se autorresponsabiliza de no saber qué hacer, cómo resolver dificultades de acceso al currículum e incluso de accesibilidad arquitectónica.

P51: 39VH3B30EGV.rtf - 51:48 [ya yo lo hablaba directamente,..] (57:57)
[Codes: [-Formación Doc]

ya yo lo hablaba directamente, cuando antes yo no sabía, yo era parte del problema pero yo tampoco no sabía que pasaba, ¿me explico?

P32: 10FM1A18EGL.rtf - 32:28 [bueno a mi no me afectó tanto ..] (56:56) (Super)
Codes: [-Formación Doc]

bueno a mi no me afectó tanto porque yo sabía qué podía hacer, o sea que si hubiera estado bien hubiera hecho cualquier cosa... ahora, nunca se me ocurrió decirle ¡ay ¡ pues póngame hacer así algo, o con los brazos, no, nunca se me ocurrió, de hecho los días que había educación física que eran antes de las clases, yo llegaba al final de las clases, yo realmente no... yo creo que ni lo vieron, como... ni yo, hasta ahorita que me lo estás preguntando es cuando le pongo atención ¿no?, o sea, pues porque no propuse no sé , no te puedo dar una explicación de por qué no, pero ni se me ocurrió, ni se le ocurrió a la escuela tampoco.

Facilitadores a través del Apoyo de la Familia Cercana

Continuando con lo recién expuesto, en cuanto a que el propio estudiante con discapacidad expresa como su limitación personal, o de responsabilidad de su familia, el dar respuesta a los requerimientos en distintos campos de la vida social, entre ellos el educativo. Esto como reflejo de la concepción social que ha prevalecido hasta fechas recientes. Esto nos lleva a la óptica de que ha de recaer en la familia del estudiantado con discapacidad, el resolver o mejor aún, absorber los requerimientos para que realice sus estudios, más que ofrecer apoyos y actuar como facilitador en el tránsito de la actividad educativa y el logro de los niveles escolares. Recordándose que desde la CIF se consideran *apoyos* tanto las acciones como el apoyo emocional.

Desde un lado del análisis, un planteamiento en estos términos nos remonta a la perspectiva de ser responsabilidad individual, del alumno con discapacidad o de su familia, el resolver los requerimientos para acceder a la educación; y no que el medio, en este caso el educativo, proporcione las soluciones y cuente con la preparación pedagógica para dar respuesta a situaciones menos frecuentes.

A su vez, desde otro punto de vista, se resalta la importancia de trabajar con los padres de familia para fortalecer las estrategias de apoyo que pueden brindar a sus hijos, verter

información sobre la discapacidades, los productos y apoyos existentes, que a su vez en determinado momento pueden colaborar con la escuela y a la vez exigir la atención que corresponda (Booth & Ainscow, 2002b); esta es una tarea que sistemáticamente puede establecerse como política estatal al detectar a los estudiantes, por un lado fortaleciendo a las USAER en la escolaridad básica, y por otro, desde las subsecretarías de educación media superior y superior, actualizando a los docentes y a las autoridades de los centros educativos para brindar sus servicios con la flexibilidad y en los formatos que posibiliten la inclusión.

Se resalta el hecho de que los tres conjuntos de personas más citados son los familiares cercanos (95 citas), seguidos por personas con cargo de autoridades las cuales se refieren a apoyo de los directivos más que a los maestros en aula (82 citas) y en tercer sitio, el apoyo de los propios compañeros (65 citas).

Entre las citas que mencionan el apoyo de la familia cercana se destacan las siguientes:

P 2: 32AM2B30EGA.rtf - 2:6 [Para poder entender también us..] (7:7)
[Codes: [F E Apoyo Familiar Cer]

Para poder entender también usaba la grabadora, mi mamá me traducía todas las clases, todas las clases, entonces así fue como pude salir adelante.

P 7: 16FM1A18ESArtf - 7:35 [Sí, quien se la ha partido, el..] (92:92)
Codes: [F E Apoyo Familiar Cer]

Sí, quien se la ha partido, ella, sola; en cuanto a economía, en cuanto vas, vienes, subes, bajas; hasta el día de hoy ¿no? Yo ya soy profesionista, ya trabajo pero pues sí... ¿Quién me trae a la oficina? pues mi mamá ¿Quién me recoge de la oficina? pues mi mamá...

P11: 46VM1B18ESA.rtf - 11:10 [mi mamá ... tomaba..] (42:42)
Codes: [F E Apoyo Familiar Cer]

mi mamá...tomaba así, llegó a tomar unos cursos en Braille y ella podía ayudarme a escribir y leer lo que yo hacía

P11: 46VM1B18ESA.rtf - 11:84 [y pues mi prima es la que me a..] (241:241)
Codes: [F E Apoyo Familiar Cer]

y pues mi prima es la que me ayuda a bajarla y pasarla a mi computadora y después ya me lee y yo hago todo lo que me diga, ahí ella lee y lee y lee como loca y yo grabo

P17: 47VM2B18ESD.rtf - 17:7 [fue una prepa normal, pero yo ..] (8:8)
Codes: [F E Apoyo Familiar Cer]

fue una prepa normal, pero yo no estuve sola igual, por cosas del destino mi hermano debería ir un poco más adelantado pero no fue así, hizo trámites y no quedo y nos metieron a los dos juntos.

P20: 14FM2B18EGF.rtf - 20:13 [ayudar pues yo creo que fundam..] (2:2)

Codes: [F E Apoyo Familiar Cer]

ayudar pues yo creo que fundamental es la familia,

P25: 37VH1A18EGJ.rtf - 25:14 [en la prepa me parece que ya e..] (49:49)

Codes: [F E Apoyo Familiar Cer]

en la prepa me parece que ya empezaba yo a manejar la computadora pero de forma eeh digamos sin ningún, ningún software parlante entonces todo era como que desde aprenderme los pasos ¿no?, desde prenderla y yo ya sabía cómo estaba ubicada la computadora, pero todo fue por ayuda de mis hermanas, mis hermanas

P30: 24AH3A18ESK - 30:29 [después les escribí una carta ..] (49:49)

Codes: [F E Apoyo Familiar Cer]

después les escribí una carta a mis papás explicándoles las razones de por qué quería estudiar en la Universidad, me dijeron que si quería que si me gustaba y yo decidí y ahora estoy aquí

P32: 10FM1A18EGL.rtf - 32:13 [me iban a recoger si mi mamá y..] (30:30)

Codes: [F E Apoyo Familiar Cer]

me iban a recoger si mi mamá ya se encargaba... haz de cuenta a partir de eso mi mamá fue a la que le dimos en la torre con su vida porque ella dejó de trabajar, ella trabajaba y tuvo que dejar de trabajar

P42: 28AM1B30ESP.rtf - 42:18 [Porque como no estudié un año,..] (88:88)

Codes: [F E Apoyo Familiar Cer]

Porque como no estudié un año, cuando regreso ya juntas con mi hermana, iguales

P43: 48VM3A30ESP.rtf - 43:63 [el lector de mi carrera fue mi..] (38:38)

Codes: [F E Apoyo Familiar Cer]

el lector de mi carrera fue mi papá, fundamentalmente...

P44: 40VH1B18ESR.rtf - 44:46 [sino a lo que te hayan leído o..] (115:115)

Codes: [F E Apoyo Familiar Cer]

sino a lo que te hayan leído o no leíste, pero gracias a Dios mis padres me han podido ayudar en esas cuestiones, en lo que más pueden y cuando no se puede pues no, nos aguantamos un poquito.

P47: 5FH2B30EGR.rtf - 47:9 [mi mamá tenía el compromiso de..] (12:12)

Codes: [F E Apoyo Familiar Cer]

mi mamá tenía el compromiso de todos los días diariamente, ir a la hora del recreo a ver que se me ofrecía o a ver que necesitaba pues los maestros no estaban disponibles para normales entonces este 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 a la... mínimo a la hora del recreo diariamente para pues a ver qué pasa

Facilitadores a través del Apoyo de autoridades, tanto directivos como docentes.

La categoría de Apoyo por autoridades, como facilitador siguiendo a la CIF, se aplica como autoridades a personas que tienen responsabilidades con la toma de decisiones y que en particular en este estudio comprenden tanto a directivos de los centros educativos como a los profesores.

Dado el carácter de este trabajo, para tener una mayor aproximación a la participación de los actores, se ve la conveniencia de diferenciar entre autoridades a nivel de centro educativo y los maestros o profesores directos en aula, de lo que resulta que en la población total el 27.5% recibe el apoyo por parte de los docentes directos del alumno y el 72.5% recibe apoyo por parte de autoridades del centro o de un instancia superior. Diferenciándose el Apoyo de autoridades así clasificado, no muestra diferencias significativas entre los tipos de discapacidad.

Sin embargo en un análisis cualitativo de sus citas, se observa que los alumnos con discapacidad física reconocen recibir más apoyo por parte de las autoridades del centro educativo con un 80% de sus citas y por tanto, refieren como apoyo por parte de los docentes en un 20% de las citas, los alumnos con discapacidad auditiva y visual, reportando los de visual un 29.1 % de sus citas apoyo por parte de los maestros directos y un 70.8% por las autoridades, los de discapacidad auditiva alcanza un 38% el apoyo recibido por los maestros directos y un 62% de las autoridades de los centros educativos.

Así, de manera general se observa que los apoyos referidos como facilitadores por parte de autoridades son mayoritariamente provenientes de las autoridades administrativas o generales de las instituciones educativas, más que de los docentes en aula.

Apoyo de Directores:

P 1: 25AH1A18EGA.rtf - 1:12 [La directora que sí se puede a..] (52:52)
Codes: [F E Apoyo Autoridades]

La directora que sí se puede aceptar, que sí se puede ayudar a las enfermedades, los sordos, ciegos a cualquiera en general

P 3: 44VH2A30EGA.rtf - 3:42 [en ese entonces pues eran muy ..] (26:26)
Codes: [F E Apoyo Autoridades]

en ese entonces pues eran muy pocas secundarias que daban, tenían apertura a personas con discapacidad visual, en este caso fue la secundaria 8, que nos dio su apertura a algunos compañeros invidentes

P 5: 17FM2A30EGA.rtf - 5:9 [en la secundaria ¿cómo te fue ..] (39:40)
Codes: [F E Apoyo Autoridades]

I: en la secundaria ¿cómo te fue con tus compañeros, con tus maestros?..

E: Muy bien porque fue una secundaria muy pequeñita, muy personalizada, donde la directora era una persona muy, muy inteligente, muy sabia y siempre, siempre impulsó el respeto entre todos, me fue excelente pues seguía yo sacando puros dieces, pues llevaba un nivel muy bueno, entonces todo mundo me quería y además yo era muy pachanguera y siempre fui muy amiguera,

P22: 51VM3B30EGH.rtf - 22:48 [justamente el psicólogo que tu..] (176:176)
Codes: [F E Apoyo Autoridades]

justamente el psicólogo que tuve en la secundaria que también él me apoyaba muchísimo, cuando el maestro no era flexible y no me quería hacer el examen oral o lo que sea, me mandaba con el psicólogo, entonces el psicólogo de la secundaria era el que me apoyaba, ni siquiera el maestro.

P24: 2FH2A30EGJ.rtf - 24:34 [Ellos no estaban preparados en..] (47:47)
Codes: [F E Apoyo Autoridades]

Ellos no estaban preparados en esos momentos pero tuvieron la amabilidad y la visión de ayudar, "no sabemos cómo pero por lo menos vamos a intentar", cosa que en las instituciones públicas decían que no se podía por mi discapacidad.

P38: 30AM3B30EGM.rtf - 38:8 [mi mamá siempre decía: por fav..] (14:14)
Codes: [F E Apoyo Autoridades] [Primaria Regular]

mi mamá siempre decía: por favor les hago la petición ¡pruébenlo! un mes, quizá ya con eso ella va a poder lograrlo, pruébenlo, no digan de entrada que no, el director dijo: okay, acepto, ingresé, pero jamás hubo una queja de mi ¿eh? y ya me quedé hasta los seis grados de la primaria

P41: 7FH1A18ESO.rtf - 41:4 [el director de prepa, fue el q..] (16:16)
Codes: [F E Apoyo Autoridades]

el director de prepa, fue el que me impulsó a, a entrar a la universidad, que da clases también acá, me, fue a ver a la casa y me dijo; oye, pues ya fue el accidente pero pues al final de cuentas la vida tiene que seguir, y qué mejor que sigas estudiando, y él me, como que me, dijo; venga, vamos a...

Apoyo de maestros o profesores

P15: 33AM3B18EGC.rtf - 15:11 [empecé el primero y empecé a a..] (12:12)
Codes: [F E Apoyo Autoridades]

empecé el primero y empecé a avanzar muy bien, los maestros me apoyaron mucho, la directora me veía y me decía: ¡ay oigan pues sí puede!

P30: 24AH3A18ESK - 30:24 [a veces en ese caso, ya no ten..] (43:43)
Codes: [F E Apoyo Autoridades]

a veces en ese caso, ya no tenía que recurrir a mis compañeros porque el maestro me ayudaba mucho

P41: 7FH1A18ESO.rtf - 41:53 [dentro de la universidad he te..] (174:174)
Codes: [F E Apoyo Autoridades]

dentro de la universidad he tenido todo el apoyo de los maestros

P 3: 44VH2A30EGA.rtf - 3:21 [de hecho todos los maestros qu..] (89:89)
Codes: [F E Apoyo Autoridades]

de hecho todos los maestros que me tocaron siempre me apoyaron, ¿no? siempre me apoyaron en cuanto a tener un poquito de cautela... en cuanto a dictar, en cuanto a exponer, y como igual, sabían que estaba grabando la clase, estar un poquito cerca de la misma grabadora, ¿no? para yo poderla escuchar posteriormente, entonces todos los maestros

P25: 37VH1A18EGJ.rtf - 25:23 [el maestro explicaba ellos sie..] (66:66)
Codes: [F E Apoyo Autoridades]

el maestro explicaba ellos siempre tuvieron mucho apoyo, tuve mucho apoyo más bien de ellos en decir si te atrasas te, te dicto ¿no? o cosas así

P38: 30AM3B30EGM.rtf - 38:11 [Con los maestros no tienes ide..] (16:16)
Codes: [F E Apoyo Autoridades] [Lectura Labial Aula]

Con los maestros no tienes idea, sí me apoyaron muchísimo, siempre era por ejemplo escribían en el pizarrón terminaban y se dirigían conmigo: mira, fíjate y como que medio oralizaban y yo trataba de entender la parte oralizada

Facilitadores en el Apoyo y Relaciones procedentes de la Comunidad.

Los facilitadores en el apoyo y relaciones de la Comunidad, utilizando el mismo criterio que se empleó para diferenciar a las figuras en autoridad en el grupo inmediato anterior, también para este trabajo se separan los apoyos procedentes de la comunidad, compañeros, vecinos, como se clasifican en la CIF, así dado el peso que tiene específicamente las relaciones con los compañeros, son abordadas por separado, quedando el apoyo proporcionado por la Comunidad por un lado, y por otro el apoyo brindado por los compañeros del estudiante.

No se muestran diferencia por tipo de discapacidad y son citados los apoyos de la comunidad en total en 15 ocasiones, las cuales generalmente se refieren a momentos en que el alumno no puede obtener el apoyo adecuado en la familia cercana, opta por obtenerlo de vecinos, o de otras personas no familiares.

Facilitadores a través del Apoyo de compañeros

Como se ha dicho en el inicio de este apartado 5.5.4.2. el único grupo de personas que ofrecen un apoyo facilitador diferente significativamente entre los tipos de discapacidad es el procedente de las relaciones de los compañeros.

Encontramos que expresan recibir mayor apoyo de sus compañeros, los universitarios con discapacidad auditiva ($M = 1.67$ y $n = 30$) sobre los de física ($M = .61$ y $n = 11$) y no llegan

a ser significativas las diferencias sobre los de discapacidad visual ($M = 1.33$ y $n = 24$); entre los de discapacidad física y visual no muestran diferencias significativas entre sí.

Desde el análisis cualitativo, es también reseñable el hecho de que el apoyo de los compañeros de aula sea, o haya sido, un marcado soporte facilitador para este sector poblacional. El 20.31% de las citas referentes a apoyos y relaciones son provenientes de los pares en el ámbito escolar de los alumnos. Una quinta parte del apoyo procede de los propios compañeros, lo que abre la discusión en el sentido del llamado conocimiento compartido (Cooke, Salas, Cannon-Bowers, & Stout, 2000) o “efecto de pares” (Fernández Aguerre, 2007), del aprendizaje cooperativo (Linn & Howard, 2004) y en específico a niños con necesidades especiales (Linssay & Dockrell, 2002) así como la línea basada en los planteamientos de la escuela de Vigotsky sobre el aprendizaje y el papel de la educación que sustenta que la interacción social se convierte en el motor del desarrollo de los individuos. Esto llama la atención dirigida al papel del tipo de relaciones humanas horizontales, que pueden ser categorizadas como de *solidaridad*, entendida ésta como una acción que se ejerce horizontalmente; claro está que se podría brindar apoyo de los compañeros de aula presionados por los maestros o sin voluntad de hacerlo, pero el hecho de ser mencionados como ayuda o benéficos por los propios alumnos con discapacidad, se les signa en este trabajo ese rol de facilitador.

Por otro lado, cabe señalar que en la etapa del desarrollo ontogenético en que se realizan los estudios del nivel educativo secundario y del bachillerato, tanto los jóvenes con discapacidad como sus compañeros, están cursando por la adolescencia y la juventud temprana, escapa sumamente abordada en los estudios psicológicos y que se caracteriza entre otros elementos por la búsqueda de identidad propia y está en relación a su grupo de pares, en esa suerte de diferenciarse-parecerse, afirmarse distintos pero con la aceptación o reconocimiento del grupo de también adolescentes al que pertenece.

Esta situación alcanza en la ontogenia edades que según las culturas puede ser más extensa, o más corta, por lo que algunos de los rasgos de la adolescencia continúan presentes en los primeros años el joven adulto, que es la edad más frecuente de ingreso a la licenciatura. Ante esta situación ¿Qué ocurre en los jóvenes con discapacidad? Incluyen aquellos que su aspecto físico, sus destrezas funcionales, su identificación con roles sexuales determinados culturalmente, la búsqueda de afirmación e independencia, de ahí las vivencias de los entrevistados respecto a sus compañeros como facilitadores de apoyo y relaciones, es de especial relevancia para aproximarse en la búsqueda del porqué continúan estudiando los alumnos con discapacidad hasta el nivel superior.

Si en esta etapa especialmente son tan importantes las relaciones con sus compañeros, favorece el hecho de estar insertado en un grupo que incluya, expresado como indicador en el Facilitador a través del Apoyo de Compañeros (F E apoyo compañeros).

En el presente estudio se muestra desde varias aristas:

- 1) Especialmente en el grupo de personas con discapacidad auditiva varios hacen mención que se sentían en la secundaria mucho mejor cuando estaba en una escuela especial, o bien teniendo a compañeros con la misma discapacidad.
- 2) En el caso de la discapacidad auditiva adicional a la identificación, obra el hecho de la calidad en la fluidez y precisión de la comunicación sobre todo en los casos en que encontrándose en un grupo de oyentes y su nivel de oralización no es alta, y/o su nivel de lengua de signos (señas) es fluido en un grupo que cuenta con quien compartirlo, tanto con oyentes o con de la comunidad con sordera.
- 3) En el caso de los jóvenes con discapacidad visual también hacen referencia a sentirse mejor estudiando entre pares semejantes funcionalmente. Hay que mencionar que la edad de adquisición de la discapacidad visual de los sujetos estudiados que arriban al nivel superior es en aproximadamente la mitad de ellos, que inician en la infancia con debilidad visual llegando a la ceguera total entre los 15 y los 20 años.
- 4) Para el caso de la discapacidad física al ser muy diversa en su expresión, las limitaciones de actividades y participación son difíciles de agruparse, algunos de los jóvenes cuya discapacidad afecta la movilidad independiente, además la producción fluida del lenguaje sea hora al, escrito o signado, las condiciones de cercanía con los otros también se dificultan. En contraste, las limitaciones solo de movilidad no reportan distancias en su vinculación con los compañeros.
- 5) El hecho de que una cantidad limitada de personas con discapacidad se inserten en la escolaridad regular además de continuar en niveles educativos superiores al nivel de la primaria, fuerza la situación de ser y percibirse distinto. La mayoría de los estudiantes refieren haber tenido compañeros con discapacidad en su aula ordinaria muchas veces ni siquiera en todo su centro educativo y en toda su trayectoria escolar. Aún más, hay quien lo prefiere así un gran carga e incrementar una especie de aversión.
- 6) A la vez, el hecho de ser pocos los estudiantes con discapacidad incluidos en las escuelas ordinarias, no educa o desarrolla estrategias en el resto del estudiantado, ni de los trabajadores de la educación y de servicios escolares, para vincularse mejor

unos con otros, conocer el tipo de necesidades, formas de solución y apoyo en su caso, la conformación de una visión más flexible de estilos de funcionamiento corporal y sensorial, conviviendo en los mismos espacios y con las mismas metas. Lo que posibilita de alguna manera el ir conformando una concepción incluyente.

Como puede observarse en la figura en el inicio de resultados del Dominio de Facilitadores a través del Apoyo y Relaciones, el tercer lugar de cantidad de citas referentes son las del Apoyo que proveen compañeros con 65 unidades de expresión. Siendo el superior más cercano el Apoyo procedente de Autoridades, con 82 citas.

Si se agruparan los procedentes tanto de compañeros como de amigos, los cuales generalmente son personas coetáneas, resultarían 102 citas, lo cual indica que expresan recibir o haber recibido un apoyo considerable de personas coetáneas, más allá de la familia y de las autoridades y docentes. Es subrayable que haya coincidencia en los universitarios de cualquier discapacidad.

Por otro lado, sin ser datos significativos un 11% de los universitarios estudiados expresan que fortuitamente han recibido un apoyo muy puntual y definitorio, por personas extrañas; las cuales casualmente conocen en un momento dado en persona la situación particular del alumno y les brindan un apoyo del tipo de becarles sus estudios, incluso por años.

Facilitadores a través del Apoyo de Amigos

Al ser los amigos una relación entre pares, aún fuera de aula, se aplica lo enunciado en el apartado anterior y se insertan a continuación algunas citas de ejemplo:

P 1: 25AH1A18EGA.rtf - 1:15 [Sí, siempre me ayudan mucho, s..] (54:54)
Codes: [F E Apoyo Amigos]

Sí, siempre me ayudan mucho, son mis mejores amigos

P11: 46VM1B18ESA.rtf - 11:85 [mi mejor amiga mi mejor amiga ..] (249:249)
Codes: [F E Apoyo Amigos]

mi mejor amiga mi mejor amiga llegó así como en el momento que realmente más la necesitaba, ya era tanta así como que la presión de sentirme sola, de oír por todos lados que hablan de ti, oír a las personas que alguna vez que creíste que eran tus amigos y hablaban de ti y oír a la persona que más has llegado a querer que también hablaba de ti no era nada bueno, entonces era ya tanta la depresión, la soledad, el aislamiento que yo no había provocado que si llegó como que a impactarme

P24: 2FH2A30EG].rtf - 24:41 [de modo que hasta que un día y..] (57:57)
Codes: [F E Apoyo Amigos] [F E Apoyo Fam Extensa]

de modo que hasta que un día yo les dije: ¿saben qué? Yo ya me voy, yo soy mayor de edad y no me pueden detener, entonces mi mamá se le ocurrió decirme, te vamos a ayudar pero con una condición, que tú busques tu dinero nosotros no te vamos a dar ni un centavo, y le dije: ¿estás segura? entonces por medio de amigos y familiares

junté dinero y creo que fue... junte como 15,000 pesos

P31: 50VM2B18EGL.rtf - 31:18 [si me ayudaban bastante mis am..] (64:64)
Codes: [F E Apoyo Amigos]

si me ayudaban bastante mis amigas, porque yo sí rápidamente hice amistades, yo nunca tuve problemas ni en la primaria con tener amistades, yo si salía con ellas, este o sea hacía todo lo que normalmente hace una preparatoriana, pues iba a las fiestas.

P32: 10FM1A18EGL.rtf - 32:16 [luego mis amigas me ayudaban a..] (36:36)
Codes: [F E Apoyo Amigos]

luego mis amigas me ayudaban a bajar escalón por escalón, ahí nos íbamos...mis amigas las que estaban junto a mí, siempre al pie del cañón conmigo

P39: 43VH1B30EGM.rtf - 39:49 [en la universidad me leían muc..] (98:98)
Codes: [F E Apoyo Amigos]

en la universidad me leían mucho, mucho, mucho mis amigos me leía muchísimo,

P42: 28AM1B30ESP.rtf - 42:45 [Si, en diseño estructural y a ..] (201:201)
Codes: [F E Apoyo Amigos]

Si, en diseño estructural y a parte en tercer semestre una compañera Mimí y con Juan Carlos me ayudaban mucho porque no entendía nada y me explicaba en un grupito en la escuela

P45: 19AH1B30EGR .rtf - 45:10 [A veces fallaba, mi mamá le ha..] (52:55)
Codes: [F E Apoyo Amigos]

A veces fallaba, mi mamá le hablaba a una amiga que conocía yo, que también es mi compañera, estuvo conmigo en el colegio. Entonces le habla para corregir lo que está mal. Y así, y ya así todo iba bien sin problemas.

5.5.4.2.2. BARRERAS EN EL DOMINIO DE APOYO Y RELACIONES SOCIALES.

Las barreras entendidas como la presencia de alguna acción o como la ausencia de ella, en el caso del apoyo y de las relaciones pueden ser efectuadas por autoridades sean los directivos de los centros educativos, los docentes de aula, la propia familia, los compañeros de escuela, los amigos o la comunidad.

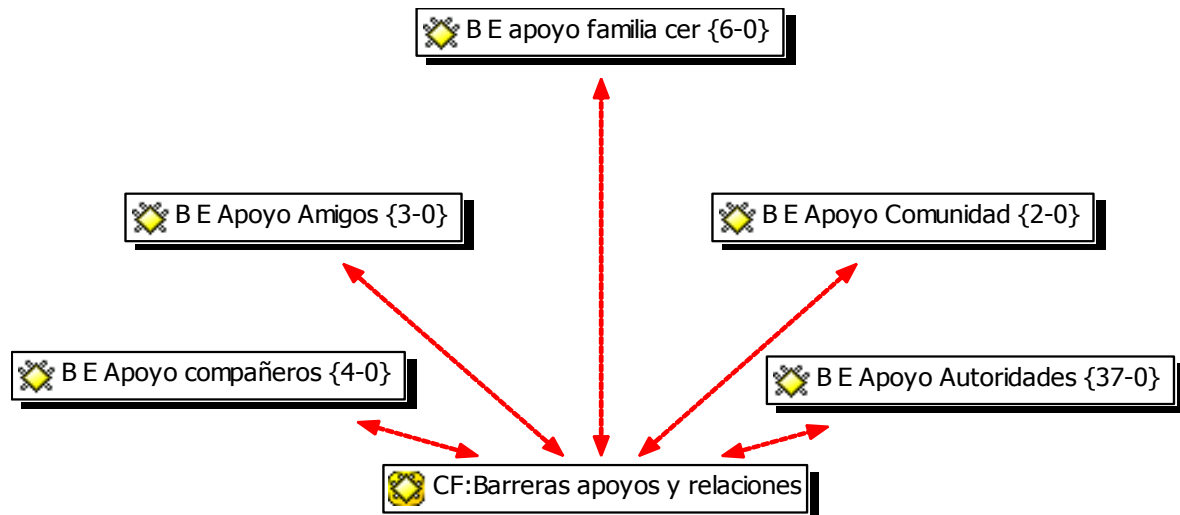


Figura 29 Cantidad de citas referidas como Barreras a través del Apoyo y Relaciones de personas con diferente vínculo con el universitario entrevistado.

La constelación de las Barreras resulta con diferencias entre el bloque de diferentes tipos de personas (familia, amigos, compañeros, comunidad) y las Barreras aportadas por las personas con cargo de autoridad; resultando más citas referentes a Barreras por parte de directivos y docentes sobre el resto de las personas que se relacionan con ellos; las cuales entre sí no reflejan diferencias a considerar y tienen frecuencias muy bajas, por lo que se aborda específicamente el análisis de las Barreras presentadas por las autoridades.

Barreras presentadas por autoridades

En cuanto a la Barreras proporcionadas por autoridades, al diferenciarlas por ser directivos de las instituciones educativas, o bien por los maestros directamente, encontramos que tales Barreras se reciben para la población participante en general, en una proporción de 55.5% de parte de los docentes y un 44.4% por parte de las autoridades generales. No manifestándose diferencias significativas entre los tipos de discapacidad.

Esta proporción es inversa a la que se presenta como Facilitadores, en que se expresan una frecuencia menor de citas que refieran apoyo por los docentes directos y más Barreras por ellos; y viceversa se resalta recibir más apoyo por las autoridades de las instituciones y menos barreras ofrecidas por ellas.

Barreras presentadas por directivos

P11: 46VM1B18ESA.rtf - 11:22 [igual mi mamá buscó en la escu..] (69:69)
Codes: [B E Apoyo Autoridades]

igual mi mamá buscó en la escuela el apoyo porque las escuelas públicas desde la secundaria tenía mi mamá pensado meterme en una secundaria pública, en una que es muy buena la Venustiano Carranza, entonces mi mamá fue a hablar con el director pero no tuvo el apoyo

P17: 47VM2B18ESD.rtf - 17:17 [aunque también te encuentras c..] (23:23)
Codes: [B E Apoyo Autoridades]

aunque también te encuentras con muchos criterios cerrados, porque es desde el momento en que tu entras el director te dice -¿sabes qué?- ni la escuela tiene las instalaciones, ni los libros para ti, no tiene material. La escuela no es para gente ciega pero pues adelante.

P23: 20AH2A30ESI.rtf - 23:10 [cuando mi mamá me llevaba con ..] (38:38)
Codes: [B E Apoyo Autoridades]

cuando mi mamá me llevaba con maestros o escuelas de nivel secundaria no me aceptaban porque me decían que cómo me iban a enseñar, cómo iban a comunicarse conmigo y mis papás salían enojados

P32: 10FM1A18EGL.rtf - 32:46 [yo le decía bueno no, es lo mi..] (90:90)
Codes: [B E Apoyo Autoridades]

yo le decía bueno no, es lo mismo que suba dos veces a la semana a que bajas 10 veces , o sea está más complicado ¿no?, y este... y me dijeron... me prometieron que en tercer semestre lo iban a hacer , entonces resultó que llegó tercer semestre y no se hizo ¿no?, entonces me dijeron no, es que no tienes derecho hasta quinto, entonces decía ¿pero porqué no tengo derecho? O sea, pues porque no, porque tenemos que ver que realmente tienes la vocación para seguir estudiando porque sí te vas pues para qué bajamos el salón, y yo les decía... pero que les cuesta dejarme en un salón abajo ¿no?

P37: 21AH3B18ESM.rtf - 37:34 [Sí, en algunas escuelas cuando..] (107:107)
Codes: [B E Apoyo Autoridades]

Sí, en algunas escuelas cuando sabían que era sordo y quería ingresar a esa Institución me rechazaron

Barreras presentadas por profesores

P 6: 13FM1B30EGA.rtf - 6:27 [Quería yo participar y me dice..] (32:32)
Codes: [B E Apoyo Autoridades]

Quería yo participar y me dice mi maestro ya cuando fue el concurso me dice -¿sabes qué? No vas a ir tú, es que no vas a poder seguir las... al ritmo de cómo van caminando- porque había que moverse en la poesía coral

P19: 36AM3A30EGE.rtf - 19:11 [los maestros no me apoyaban] (16:16)
Codes: [B E Apoyo Autoridades]

los maestros no me apoyaban

P22: 51VM3B30EGH.rtf - 22:86 [hubo maestros también ahí que ..] (182:182)
Codes: [B E Apoyo Autoridades]

hubo maestros también ahí que me dijeron, pues tengo libertad de cátedra y yo no te quiero en mi grupo; perfecto... me salía y recursaba la materia con otro maestro,

P36: 54VM3A18EGM.rtf - 36:6 [había poca atención para nosot..] (16:16)
Codes: [B E Apoyo Autoridades]

había poca atención para nosotros o sea como que las maestras si eh... no dedicaban mucho tiempo a trabajar con nosotros más bien como que sí estaban más eh... platicando haciendo sus... tomándose un café cosas así yo de eso me acuerdo mucho y era algo que a mí hacía sentir muy triste,

P36: 54VM3A18EGM.rtf - 36:31 [... los maestros en la prepa pue..] (36:36)
Codes: [B E Apoyo Autoridades]

... los maestros en la prepa pues sí me enfrenté, hubo un maestro que si de plano me ignoraba o sea era un maestro, a pesar de la Coordinadora le avisó y todo era un maestro yo creo que él no confiaba en mis capacidades,

P47: 5FH2B30EGR.rtf - 47:12 [por qué ahí el problema fue un..] (14:14)
Codes: [B E Apoyo Autoridades]

por qué ahí el problema fue un poquito el... la falta de sensibilidad de algunos maestros, por ejemplo me pasaba con la maestra de español, siempre tuve problemas en secundaria, por la letra, -que si escribes mal, es que la letra esta fea, no sé qué- y a mí me costaba todavía en ese entonces escribir entonces pues... entre que practicabas y volvías practicar y todo pues como que ponías según tú lo mejor de ti y luego llegabas y te ponían "tache" pues ¡híjole! te tumbaban ¿no?

En ocasiones el hecho de que un profesor pone de ejemplo al alumno con discapacidad, la respuesta de parte de los compañeros de grupo es más bien de rechazo, por lo que se torna en una Barrera:

P36: 54VM3A18EGM.rtf - 36:46 [otra vez la parte como de part..] (50:50)
Codes: [B E Apoyo Autoridades]

otra vez, la parte como de parte de los maestros, la parte a veces de... de quererte poner de ejemplo ante el grupo, si porque el grupo se... se enoja, se aíslan o te agreden ¿no? entonces eso sí, eso... yo creo que en la prepa eso fue, ¿no? básicamente

Barreras en el Apoyo de compañeros

Algunas Barreras por parte de los compañeros de grupo se expresan más bien como ausencia de interacción y vínculo con ellos. Solamente se marcaron cuatro expresiones en esta categoría y se ejemplifican con las siguientes inserciones:

P 5: 17FM2A30EGA.rtf - 5:19 [pero me acuerdo que cuando fue..] (54:54)
Codes: [B E Apoyo compañeros]

pero me acuerdo que cuando fue el terremoto, imagínate, yo en el tercer piso, o sea ni pa donde hacerme, me acuerdo que estaba haciendo un examen de sociología, entonces empezó el rollo, pues todo el mundo se paró y se salió corriendo y yo cuando me paré me caí, perdí el equilibrio y me caí, entonces pues me quedé ahí sola, no, no, no, no sabes, Dios es grande y no me pasó nada, no pasó a mayores, pero si yo hubiera estado en el viaducto ahí quedo porque todos salieron corriendo, todos salieron

corriendo y yo me quedé ahí desprotegida, no había medidas de seguridad

P15: 33AM3B18EGC.rtf - 15:14 [el único problema fue con mis ..] (12:12)

Codes: [B E Apoyo compañeros]

el único problema fue con mis compañeros que nunca me pudieron aceptar y eso también me hacía sentir muy mal, no jugaba yo con ellos

Barreras en el apoyo y relaciones de la familia

Siendo pocas las expresiones de percibir una Barrera por inadecuado o inexistente apoyo de la familia, se insertan las seis unidades de expresión que han sido categorizadas dentro de ellas; las cuales son casi todas producidas por jóvenes con discapacidad auditiva, en donde de alguna manera sus padres les inducían a no continuar estudiando.

P10: 26AH2B18EGA - 10:9 [mis padres también no saben es..] (28:28)

Codes: [B E apoyo familia cer] [Familia Sin Estudios]

mis padres también no saben escribir muy bien entonces ¿quién me iba a ayudar?

P13: 18FM3B18ESB.rtf - 13:5 [y pues mi mama, o sea por una ..] (4:4)

Codes: [B E apoyo familia cer]

y pues mi mamá, o sea por una cosa o por otra, pues no me cambio, yo le decía es que esa escuela no me gusta y no, pero de esas cosas de la vida que..."pues no ahí te quedas hasta que termines"

P30: 24AH3A18ESK - 30:28 [le pregunté a mis papás que si..] (49:49)

Codes: [B E apoyo familia cer]

le pregunté a mis papás que si me podían dar permiso de estudiar ...la preparatoria y me dijeron que no

P37: 21AH3B18ESM.rtf - 37:27 [me hubiera gustado que en el c..] (80:80)

Codes: [B E apoyo familia cer]

me hubiera gustado que en el caso de mis papás me hubieran llevado a ciertos lugares, que me tomaran de la mano para que me llevaran a ciertos lugares para que me enseñaran las cosas, el significado de cada cosa y posteriormente investigar ya por mi propia parte y de esa manera poder haber aprendido más

P42: 28AM1B30ESP.rtf - 42:21 [Después mis papás no querían c..] (104:104)

Codes: [B E apoyo familia cer]

Después mis papás no querían cuando terminara sexto que estudiara la secundaria porque no podía con la primaria, que ahora la secundaria era lo mismo de leer que iba a ser fácil pero creían que no porque iba a ser diferente, no me dejaron estudiar la secundaria mis papás, un año estudié industrial

Barreras en el Apoyo de amigos

P 6: 13FM1B30EGA.rtf - 6:24 [también en cuestión de amigos ..] (26:26)

Codes: [B E Apoyo Amigos]

también en cuestión de amigos también son pocos los amigos que se acercan, por lo mismo de que uno no puede correr, no puede jugar brusco y eso la... la aísla

P13: 18FM3B18ESB.rtf - 13:25 [después me cambie a una escuela..] (12:12)

Codes: [B E Apoyo Amigos]

después me cambie a una escuela mas chiquita en tercero, que se llamaba el campestre Coyoacán mas cerca de mi casa, chiquita que estaba una amiga de la primaria, que en la primaria nos llevábamos muy bien, pero pues ya sabes también las dos cambiamos, ya en la secundaria como que ya , cuando me cambie ya no nos llevábamos igual,

P48: 6FH3A30EGS.rtf - 48:7 [¿Tus compañeros que tal se por..] (34:35)

Codes: [B E Apoyo Amigos]

¿Tus compañeros qué tal se portaban contigo?

E: Muy poco, se puede decir que eran muy selectivos....

5.5.4.3. DOMINIO DE ACTITUDES DE LOS DEMÁS HACIA EL ESTUDIANTE

Las Actitudes son, entendidas desde la CIF, las consecuencias observables de las costumbres, prácticas, ideologías, valores, normas, creencias reales y creencias religiosas, expresadas individualmente hacia el entrevistado o bien actitudes sociales inespecíficas de una persona determinada, pero que resaltan su presencia e impacto sobre la persona que se está describiendo (OMS, 2001).

Bajo la misma estructura de los dominios anteriores, se abordan las que operan como Facilitadores y posteriormente las que se traducen en Barreras. Cabiendo señalar que no se encontraron diferencias significativas en las Actitudes codificadas como Facilitador o Barrera.

En cuanto Facilitadores, en general no se manifestaron diferencias según los distintos tipos de discapacidad, en las actitudes recibidas por los diferentes tipos de personas y roles vinculados con los estudiantes. Exclusivamente se observan diferencias en la categoría de Actitudes de sus Compañeros como Facilitador y Actitudes de Autoridades como Barrera.

5.5.4.3.1 FACILITADORES A TRAVÉS DE ACTITUDES DE LOS DEMÁS HACIA EL ESTUDIANTE.

La mayor parte de las actitudes encontradas como Facilitadores proceden de personas con cargo de autoridad, que como se ha expuesto en los Apoyos y relaciones, pueden ser tanto los directivos como los profesores de aula.

Las dos fuentes prioritarias de expresión de actitudes a manera de Facilitadores, proceden de personas con cargo de autoridad con 24 citas y las actitudes procedentes de la comunidad con 17 citas. El resto de las personas potencialmente a expresar alguna actitud, han sido muy poco citadas, por ejemplo de los amigos cuatro citas, de la familia cercana cinco, de actitudes sociales tres citas. En la figura siguiente se anotan las frecuencias de Actitudes favorecedoras de cada persona o grupo vinculada con el estudiante.

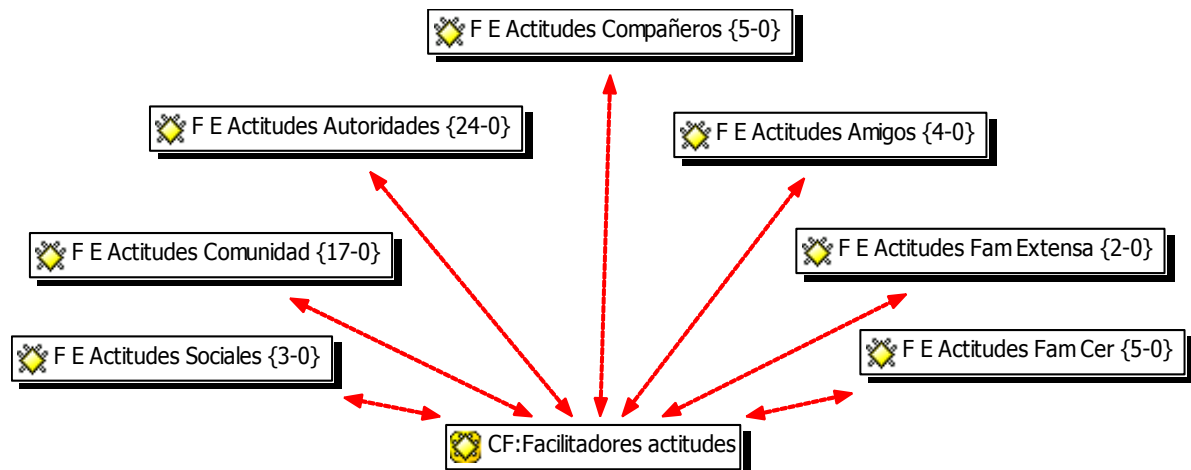


Figura 30 Cantidad de citas que refieren Actitudes como Facilitador procedentes de personas con distintos tipos de relación con el entrevistado.

Como se ha dicho en cuanto a las Actitudes como Facilitadores según el tipo de discapacidad solamente se encuentran diferencias significativas en las citas referentes a las Actitudes de Compañeros, siendo mayor la media de citas de los universitarios con discapacidad auditiva ($M = 1.67$ y $n = 30$) sobre los de física ($M = .61$ y $n = 11$) y los de visual ($M = 1.33$ y $n = 24$).

Se insertan a manera de ejemplo algunas de las citas, primero de Actitudes Facilitadoras de parte de personas con cargo de autoridad:

P 1: 25AH1A18EGA.rtf - 1:22 [Porque se puede aceptar person..] (68:68)
Codes: [F E Actitudes Autoridades]

Porque se puede aceptar persona sorda porque la directora es buena persona pide ayudar a algún maestro que te ayuden para mi, si pero siempre me ayudas

P29: 9FH3B30EG].rtf - 29:22 [Bien, me acuerdo de un maestro..] (76:76)
Codes: [F E Actitudes Autoridades]

Bien, me acuerdo de un maestro de química que me dijo: tú no vas a pasar por tu discapacidad, sino porque sabes

Algunas citas de expresiones como Actitudes facilitadoras por parte de la comunidad son las siguientes:

P 3: 44VH2A30EGA.rtf - 3:29 [y bueno, pues ya a raíz de eso..] (112:112)
Codes: [F E Actitudes Comunidad]

y bueno, pues ya a raíz de eso pues ya empecé con mi vida laboral, acudiendo a los tribunales yo solo, había abogados que igual, me veían y ¿para dónde vas? voy para tal lado... ¡ah, pues vente! yo te llevo

P 9: 11FM2B30EGA.rtf - 9:52 [¿Tus compañeros en la Universi..] (75:76)
Codes: [F E Actitudes Comunidad]

¿Tus compañeros en la Universidad?

E: Ahí si ya no me tocó convivir mucho con ellos porque la rehabilitación si era muy prolongada pero, pero sí muy a gusto la verdad, si tú me preguntas discriminación yo nunca la percibí

P41: 7FH1A18ESO.rtf - 41:54 [mis compañeros y profesores mu..] (52:52)
Codes: [F E Actitudes Comunidad]

mis compañeros y profesores muy bien, sin duda te digo que al principio sí todos me veían extraño, por la silla de ruedas, grande, y sí sientes más así como que, todo mundo te está viendo y cosas así, y ya después todo normal, como cualquiera...

5.5.4.3.2. BARRERAS A TRAVÉS DE ACTITUDES DE LOS DEMÁS HACIA EL ESTUDIANTE

Las Actitudes como Barreras con más expresiones son procedentes de personas con cargo de autoridad, tanto de directivos como de profesores, siendo significativas tales diferencias en relación a los tipos de discapacidad, así es mayor la media de citas con esta carga expresada por los estudiantes con discapacidad visual ($M= 1.17$ y $n = 21$) sobre los de auditiva ($M= .28$ y $n = 5$), sin ser significativas con los de física ($M= .61$ y $n = 11$).

Las actitudes como Barreras expresadas por el resto de personas relacionadas con el individuo no muestran diferencias según el tipo de discapacidad; sin embargo si se agrupan las procedentes de la sociedad inespecíficamente, con las derivadas de ideologías o costumbres, es muy cercana la cantidad de citas con las procedentes de las autoridades.

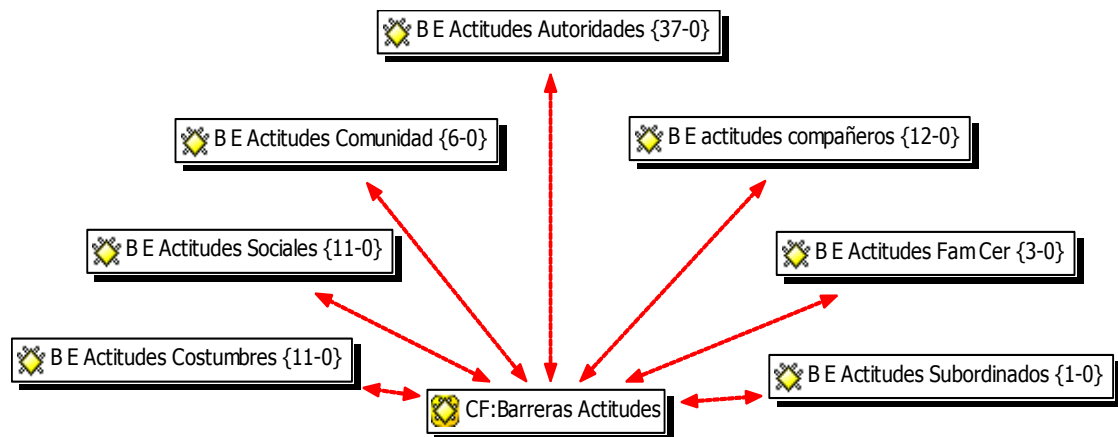


Figura 31 Cantidad de citas que refieren Actitudes como Barreras procedentes de personas con distintos tipos de relación con el entrevistado.

Actitudes de Compañeros.

Respecto a las Barreras a través de Actitudes de compañeros las diferencias significativas se presentan en la expresiones de los universitarios con discapacidad física ($M= .11$ y $n = 2$) sobre los otros dos tipos de discapacidad estudiados, no mostrándose diferencias entre los de auditiva ($M= .06$ y $n = 1$) y los de visual ($M= .06$ y $n = 1$). Cabe señalar que son puntajes muy bajos por lo que se toman con reserva.

Como se ha dicho las Actitudes a manera de Barreras por parte de los compañeros, resultan que son más expresadas por los universitarios con discapacidad física que por los de las otras discapacidades, siendo el 75% del total de las expresiones de esta categoría, producidas por los universitarios de discapacidad física y el otro 25% lo son entre los de visual y los de auditiva de forma pareja entre ellos. También es relevante señalar que esas unidades de expresión de los sujetos de discapacidad física, fueron producidas todas ellas por la mitad de ellos, esto es, el 50% de los jóvenes con esta discapacidad no expresan Barreras por Actitudes de sus compañeros.

En general, agrupados todos los universitarios estudiados resulta que hay una cita de esta categoría en el 24% de los universitarios estudiados.

Entre las citas de Actitudes de Compañeros como Barrera se insertan:

P24: 2FH2A30EG].rtf - 24:25 [me encerraban en los baños, y ..] (18:18)
Codes: [-AP compañeros [Clone: 1]] [B E actitudes compañeros]

me encerraban en los baños, y me hacían un montón de cosas,

P29: 9FH3B30EG].rtf - 29:44 [No pues algunos se burlaban de..] (163:163)
Codes: [-AP compañeros [Clone: 1]] [B E actitudes compañeros]

No pues algunos se burlaban de mi, de cómo hablaba, algunos me ponían apodos

P51: 39VH3B30EGV.rtf - 51:5 [pues los niños son muy carrill..] (29:29)
 Codes: [-AP compañeros [Clone: 1]] [B E actitudes compañeros]

pues los niños son muy carrilleros y me empezaban a decir cuatro ojos, por los lentes que usaba, y me daban carrilla y así, pero luego ya después tú vas haciendo, pues ahí tu, tu grupito ¿no?, tus camaradas que ya son tus amigos más íntimos, y ya ellos te respetan y te dan tu lugar.

Actitudes de personas con cargo de autoridad con carga de Barreras

Entre las actitudes de personas con cargo de autoridad se insertan a manera de ejemplo las siguientes citas:

P 3: 44VH2A30EGA.rtf - 3:50 [Y se vuelven ellos, ahora sí q..] (154:154)
 Codes: [B E Actitudes Autoridades]

Y se vuelven ellos, ahora sí que los monstruos de la película en contra de la persona con discapacidad,

P13: 18FM3B18ESB.rtf - 13:45 [tuve un maestro de radio que t..] (27:27)
 Codes: [B E Actitudes Autoridades]

tuve un maestro de radio que todavía me acuerdo y digo, como no fui a la comisión nacional de derechos humanos, porque, porque me dijo, mira yo a ti te puedo reprobar, porque yo no sé que hace esta universidad aceptando gente como tú y más en comunicación y vas a ver que cuando salgas no vas a encontrar trabajo,

P15: 33AM3B18EGC.rtf - 15:18 [la escuela y pensaban que yo e..] (12:12)
 Codes: [B E Actitudes Autoridades]

la escuela y pensaban que yo estaba loca, que no sé como que hasta no tenía mi propia identidad,

P17: 47VM2B18ESD.rtf - 17:11 [te voy a pasar por lástima, pa..] (14:14)
 Codes: [B E Actitudes Autoridades] [S Exclusión Rechazo]

te voy a pasar por lástima, palabras textuales ¿no?

P27: 42VH3B18EGJ.rtf - 27:29 [La universidad está haciendo u..] (94:94)
 Codes: [B E Actitudes Autoridades]

La universidad está haciendo un sacrificio para enseñarte a ti porque no tenemos la obligación de estar preparados y pues si crees que, sí necesitas que me quede 15 minutos extras después de la clase pues no lo voy a hacer

P29: 9FH3B30EGJ.rtf - 29:16 [Sí, a cuarto de primaria, pero..] (52:52)
 Codes: [B E Actitudes Autoridades]

Sí, a cuarto de primaria, pero en quinto me tocó un maestro que le dijo a mi mamá que yo era un retrasado mental

P44: 40VH1B18ESR.rtf - 44:20 [y profesores que piensan que t..] (71:71)
 Codes: [B E Actitudes Autoridades]

y profesores que piensan que tu no puedes hacer las cosas, que eres un inútil y que no vas a poder.

P50: 1FH1B30EGA.rtf - 50:23 [contento y confiado pero llega..] (41:41)
Codes: [B E Actitudes Autoridades]

contento y confiado pero llega un momento en donde yo paso al pizarrón y me equivoco, al parecer la profesora dijo que estuvo mal y pues ya no digo regresa a tu asiento, pues no al contestar mal la resolución me agarra de los cabellos y me sacude, y me bueno para ella normal así me hizo un poco, pero pues yo dada mi condición me caí

Actitudes expresadas por la Comunidad con carga de Barrera

En esta categoría se insertan las actitudes individuales de conocidos, compañeros, vecinos, miembros de la comunidad en donde se desenvuelve el entrevistado, en este caso, los universitarios estudiados.

De igual manera, dado el carácter del presente estudio, se distinguen a los compañeros de ambiente escolar del resto de personas de la comunidad. Resultando así el doble de expresiones de compañeros como Barrera, que del resto de la comunidad. Actualmente se estudia este fenómeno como un elemento nocivo muy presente en las aulas y que puede llegar a niveles de acoso y violencia tal, que llevan a la deserción escolar o a una estancia con gran estrés y sufrimiento para quienes lo padecen, los cuales no son exclusivamente alumnos con discapacidad.

Respecto a las actitudes de otros miembros de la comunidad, cabe resaltar por el fuerte efecto de Barrera, tanto emocional como de trabas objetivas, algunas expresiones de los padres de familia de los compañeros de escuela, en que producto de una concepción discriminatoria sobre las potencialidades de las personas con discapacidad, conciben que no son capaces escolarmente de rendimiento igual, y mucho menos superior, que el resto de los estudiantes. Cabe resaltar que las citas expresadas son producidas en total por el 10.8% de los universitarios participantes.

De igual manera, aquí se agrupan citas referentes a expresiones de burla o menosprecio.

P 6: 13FM1B30EGA.rtf - 6:12 [el problema fue con los padres..] (9:9)
Codes: [B E Actitudes Comunidad]

el problema fue con los padres de familia los que se opusieron porque resulta que yo pase con buenas calificaciones mi primer año y hubo muchos niños reprobados entonces decían cómo es posible que ella que no viene que no asiste pase

P22: 51VM3B30EGH.rtf - 22:96 [tenía gente que le caía bien, ..] (24:24)
Codes: [B E Actitudes Comunidad]

tenía gente que le caía bien, que me quería y que respetaba por así decirlo mi discapacidad, y que no me bloqueaba; y había niños y gente también que, pues me molestaba y se burlaba y cosas así,

P36: 54VM3A18EGM.rtf - 36:10 [si habían notado cuando íbamos..] (24:24)
Codes: [B E Actitudes Comunidad]

sí habían notado cuando íbamos a una fiesta o algo que a veces los niños hacían preguntas así se... algunos como que incisivamente seguían preguntando

P50: 1FH1B30EGA.rtf - 50:39 [la gente igual así con esa act..] (51:51)
Codes: [B E Actitudes Comunidad]

la gente igual así con esa actitud de que te ven feo de que no te aprecian ,

Actitudes Sociales como Barreras

En este apartado, se agrupan opiniones, creencias, expresiones generales o específicas hacia la discapacidad o las personas con discapacidad, manifestadas por una determinada cultura o grupo social (OMS, 2001) como pueden ser los estereotipos sociales, la estigmatización,

P20: 14FM2B18EGF.rtf - 20:25 [el cómo te ven, por ejemplo yo..] (162:162)
Codes: [B E Actitudes Sociales]

el cómo te ven, por ejemplo yo... yo en mi caso, mi caso cuando estudiaba, me veían con una cara de lástima, que en lugar de ayudarme me deprimían, entonces...

P21: 4FH1B18ESF.rtf - 21:59 [muchas veces programas donde s..] (306:306)
Codes: [B E Actitudes Sociales]

muchas veces programas donde se burlan de, por ejemplo, los clásicos de chistes, de los comediantes y eso, donde sacan personas con, simulando que tienen una discapacidad, realmente no saben lo que es tener una discapacidad, entonces como que al tratar como que ahí, por ahí irse como que dices; pues es que no es así, realmente no es como lo están pintando

P31: 50VM2B18EGL.rtf - 31:60 [Vender discos, vagoneaba, pues..] (280:280)
Codes: [B E Actitudes Sociales]

Vender discos, vagoneaba, pues andaba por todos los vagones vendiendo discos, ¿Te imaginas? decía un amigo -Estudié comunicación para decir 10 le vale, 10 le cuesta- y lo peor, las agresiones de la gente, o sea -¡Esta... maldita ciega!- no sé, igual ni han estudiado, y... y gente que igual ni la pre... ni la secundaria terminó, te lo dice, o sea así de -¡Ay por favor señor, sí estudié más que usted! - ¡Ay ojalá un día los bajen!- sí ¿Y de que nos mantenemos, o sea nos bajamos y qué... y qué hacemos?
Nota- "vagoneaba" se refiere a la venta en los vagones del metro.

P32: 10FM1A18EGL.rtf - 32:61 [¿sabes?, yo creo ¿cuál es el g..] (112:112)
Codes: [B E Actitudes Sociales]

¿sabes?, yo creo ¿cuál es el gran, gran problema?, que la gente digamos normal, y muy entre comillas te lo digo, porque yo fui una persona normal entre comillas, este... no ven la discapacidad, o sea la ven la discapacidad como algo, ¿cómo te diré?, como algo muy ajeno... a ellos

P33: 15FM3A18ESM.rtf - 33:58 [otras me dijeron, bueno pero e..] (154:154)
Codes: [B E Actitudes Sociales]

otras me dijeron, bueno pero es que eso, o sea la obligación de no discriminar es a

nivel internacional y nosotros no estamos obligados

P39: 43VH1B30EGM.rtf - 39:29 [haces la parada y se van paran..] (60:60)
Codes: [B E Actitudes Sociales]

haces la parada y se van parando y ven que estas ciego; ah, este no me va a pagar y me voy

Actitudes expresadas como reflejo de costumbres, hábitos, normas culturales.

En cuanto a algunas Actitudes expresadas por personas sin un vínculo en especial y que reflejan una ideología o costumbres en un determinado momento o situación social, son agrupadas las que surgen en aquellos contextos sociales y crean o afectan, normas sociales sobre la moral, los comportamientos o convenciones en las relaciones sociales, en los rituales o en reuniones (OMS, 2001). Estas evidentemente son recibidas por el sujeto como un obstáculo o Barrera de ese medio social hacia él como depositario de la percepción de discapacidad en general. Se encuentran expresiones de esta categoría en el 16.6% de los entrevistados.

Entre las citas que ilustran vivencias de este campo se muestran las siguientes:

P13: 18FM3B18ESB.rtf - 13:29 [la gente yo siento que, y más ..] (12:12)
Codes: [B E Actitudes Costumbres]

la gente yo siento que, y más en esta ciudad no está preparada como para... oye pues vámonos y, o sea les cuesta mucho trabajo porque pues viven como para ellos, o sea no es tan fácil que te digan oye paso por ti y nos vamos, y no o sea le piensan mucho no .

P24: 2FH2A30EGJ.rtf - 24:21 [segunda, la asociación de padr..] (16:16)
Codes: [B E Actitudes Costumbres]

segunda, la asociación de padres me querían afuera, porque ¿cómo sus hijos iban a convivir con una persona discapacitada?

P32: 10FM1A18EGL.rtf - 32:62 [cuando tu no tomas en serio la..] (112:112)
Codes: [B E Actitudes Costumbres]

cuando tu no tomas en serio la discapacidad , como una discapacidad del cuerpo pero que te permite estudiar, te permite hacer tu vida normal a pesar de cualquier tipo de inconveniencia que tengas ... en ese momento las cosas van a cambiar ¡para todos!, para todos, o sea el día que realmente vean que una persona discapacitada es tan capaz como cualquier otro, de salir adelante, ahí la situación va a cambiar

P33: 15FM3A18ESM.rtf - 33:54 [Porque los cadeneros ya sabes ..] (142:142)
Codes: [B E Actitudes Costumbres]

Porque los cadeneros ya sabes que el más feo es el que decide quién entra y quién no, pues entonces yo siento que es por el andador ¿no? y me refiero, sí, sí son tan elitistas

por ver si alguien pues es morenito, chaparrito no entra al antro o por no llevar ropa de marca no entra al antro, aún más una persona con andador ¿no? entonces eso en algunos antros me ha costado mucho trabajo y entonces no me dejan entrar

Nota.- “cadeneros” son las personas que vigilan la entrada a lugares de esparcimiento y colocan cadenas para detener la entrada, como filtro antes de ingresar al establecimiento.

Las expresiones de este tipo retratan el estado social de discriminación. Ahora bien, si agrupamos las procedentes de la Comunidad en general, las sociales y las englobadas como normas, costumbres e ideologías, resultan en total 28 citas, las cuales fueron expresadas por 18 con discapacidad física y 10 por universitarios con discapacidad visual.

Los entrevistados con discapacidad auditiva no aportan ninguna cita de actitudes procedentes de este conjunto de entes sociales.

5.5.4.4. DOMINIO DE SERVICIOS, SISTEMAS Y POLÍTICAS.

Este Dominio se refiere a Servicios que representan la provisión de beneficios, programas estructurados y operaciones que pueden ser públicos, privados o voluntarios, y estar desarrollados en el ámbito local, comunitario, regional, nacional o internacional. Por parte de empresarios, asociaciones, organizaciones, organismos o gobiernos, con el fin de satisfacer las necesidades de los individuos. Los bienes proporcionados pueden ser tanto generales como adaptados y especialmente diseñados.

Siguiendo a las categorías de la CIF estos servicios, sistemas y políticas pueden, entre las principales, ser de: asociación, empleo, seguridad social, sanitarias, transporte y educativas.

Se agrupan, a manera de Facilitadores, 210 citas como unidades de expresión halladas en las entrevistas referentes a este tipo de programas u operaciones, sistemas administrativos, mecanismos organizativos, o bien, reglamentaciones o normas establecidas como políticas públicas o las institucionales, entre ellas las educativas.

De éstas citas el 63.3% se refieren a las del campo educativo, siendo la que tiene mayor cantidad de citas sobre el resto de las categorías de este apartado. Así, como los relacionados con los Servicios, Sistemas y Políticas de Asociación sobre las demás categorías.

No presentando diferencias significativas entre la cantidad de Facilitadores y Barreras a través de Servicios, Sistemas y Políticas.

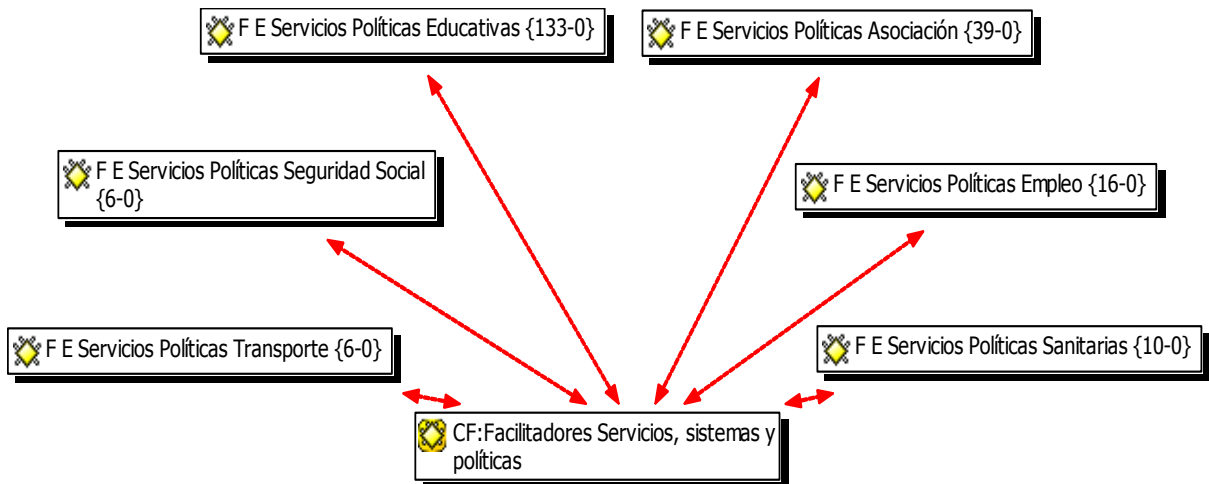


Figura 32 Facilitadores en el Dominio de Servicios, Sistemas y Políticas

En contraste con los Facilitadores presentes en los Servicios, Sistema y Políticas, como puede observarse en la figura de abajo, entre las Barreras se encuentra mayor cantidad de citas relacionadas con el Transporte y ligeramente más, en las relacionadas con el empleo. Solamente se hacen mención como Barreras y ninguna como Facilitador, en los Servicios y políticas relacionadas con aspectos legales.

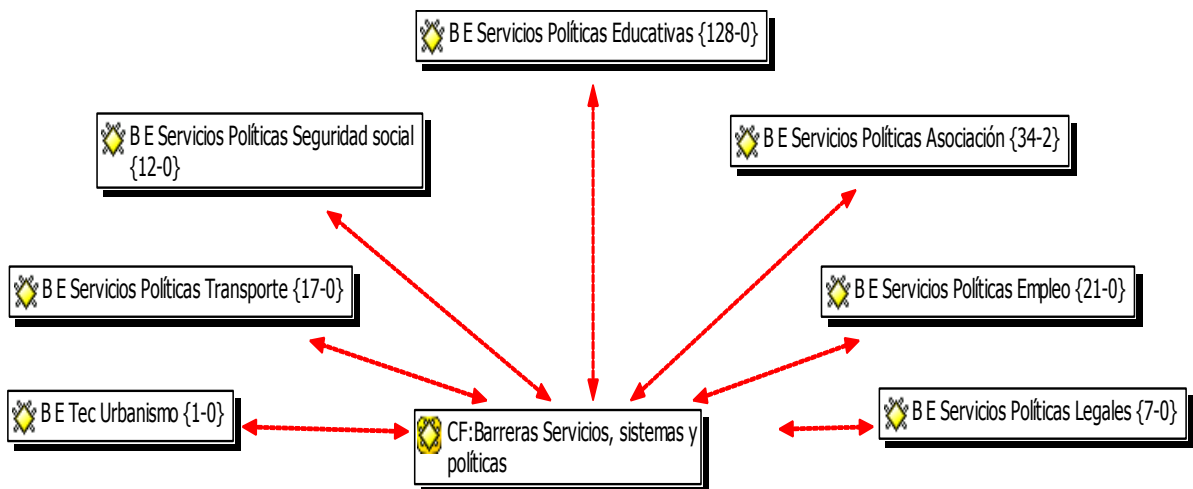


Figura 33 Barreras en el Dominio de Servicios, Sistemas y Políticas.

Dos bloques que llaman la atención y están directamente vinculadas con los objetivos del presente trabajo son los referentes al campo educativo y también con lo que significa la consecución de intereses comunes a través de la organización o asociaciones de/para personas con discapacidad. Por lo que se abordan en seguida. Agrupando los contrastes de cada una de ellas.

5.5.4.4.1 FACILITADORES Y BARRERAS EN SERVICIOS, SISTEMAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Se engloban dentro de los Servicios, Sistemas y Políticas Educativas con carácter de **Facilitadores** a unidades de expresión relacionadas con:

- Presencia de Asistente en el aula, permitirlo o en su caso brindarlo institucionalmente,
- Adecuaciones a exámenes de admisión o de asignaturas
- Beca de apoyo, sea para exención de colegiaturas o de soporte económico,
- Flexibilidad de asistencia irregular a clases,
- Percepción de adecuada Formación Docente para cubrir las necesidades específicas,
- Apoyo extraclase por parte de la Institución Educativa,
- Ubicación de aulas en función de necesidad de acceso a ellas,
- Lugar en el aula cercano al pizarrón o al docente para lectura labial, grabaciones, etc.
- Trabajos escolares en equipo

Adaptaciones curriculares

En este bloque de Servicios, Sistemas y Políticas muchos de los elementos listados por separado forman parte de las adaptaciones curriculares, por lo que generar un apartado de ellas es un tanto redundante, requiriéndose entonces aclarar qué se está incluyendo dentro de este código. Por un lado, volviendo a retomar lo expuesto en el marco teórico por autores ya referidos como (Ainscow, 2001; Alcantud, Ávila, & Asensi, 2000; Coll, 2006; Díez, 2011; Moral, 2009) en este caso habría de mencionar que en paralelo al continuo de dificultades o de necesidades se gestan una gran diversidad de adaptaciones curriculares, que suelen clasificarse en tres niveles de concreción: el proyecto curricular del centro y nivel educativo, la programación de aula y las enfocadas de manera individualizada al alumno para lograr el acceso al currículo. Así quedan clasificadas en adaptaciones significativas y poco significativas.

Para el caso de la formación superior las adaptaciones al currículo se han considerado cuando el alumno cubre algunas asignaturas reforzando especialmente determinados aspectos sin que por ello se desvirtúe el objetivo de tal asignatura, considerando que los estudios a nivel superior o de licenciatura, otorgan *licencia* de conocimiento y manejo de una determinada área del saber, de ahí que se determine un currículo que contemple lo indispensable o suficiente, sin embargo ese conocimiento puede ser abordado con énfasis

en alguna línea sin demeritar el grado obtenido. Por ejemplo, aquellos universitarios con discapacidad visual que cursan la licenciatura en ciencias de la comunicación y deciden seguir la línea de radio y televisión no incorporando la asignatura de fotografía; o quienes en psicometría, profundizan en el conocimiento de pruebas no visuales sin desconocer la composición y alcance de las otras. Por lo que no han sido considerados como eliminación de objetivos generales y/o contenidos esenciales o nucleares.

Las adaptaciones curriculares también son referidas por las modalidades de evaluación que en este trabajo se abordan bajo ese concepto específico: facilitadores o barreras de evaluación; tanto en el cumplimiento de exámenes de admisión como de asignaturas en específico. De tal manera que se consideran aquí las modalidades de trabajo en equipo como una manera de abordar el currículo y de ser evaluado los conocimientos y destrezas, apoyándose en el factor de complementariedad de habilidades de los alumnos.

De igual manera, dentro de las adaptaciones poco significativas se engloban los elementos de acceso al currículo como son la disposición del aula, equipamiento y materiales, tipo de actividades, modalidades de instrumentos de evaluación, formatos accesibles de acceso al currículo, el acceso arquitectónico, adaptaciones de tiempo o regularidad de asistencia, presencia de asistente y/o intérprete.

En todos estos aspectos se emitieron un total de 133 expresiones que se catalogan en esta categoría de Facilitadores, siguiendo el orden del listado arriba anotado se encuentran entre tales expresiones con la siguiente distribución:

Presencia de asistente en el aula.

Se encuentran 19 citas referentes a permitir la presencia de asistente en clase, considerándose para este estudio tanto a un acompañante contratado por la familia o algún familiar que asista regularmente dentro del aula, que apoye en toma de apuntes y desplazamientos, como también el que se cuente con un intérprete sea de apoyo individual o de algún subgrupo, y esta situación bien sea con manutención de forma privada o por parte de la institución vía contratación de personal o bien a través de prestadores de servicio social (que forma parte de los requisitos obligatorios a nivel nacional para obtener el título profesional de cada licenciatura).

En el caso de los universitarios con discapacidad auditiva el 50% hacen al menos una mención del apoyo recibido como Facilitador mediante la presencia de asistente en aula, siendo significativa esta diferencia respecto a los alumnos con discapacidad física o visual, los cuales entre sí no muestran diferencias significativas.

P 1: 25AH1A18EGA.rtf - 1:42 [para mi un ayudante es buena p..] (100:100) (Super)
 Codes: [+ Presencia Asistente [Clone: 1]] [F E Servicios Políticas Educativas]

para mí un ayudante es buena para mí, está funcionando muy bien

P 2: 32AM2B30EGA.rtf - 2:8 [Tenía interprete, para poder e..] (10:11) (Super)
 Codes: [+ Presencia Asistente [Clone: 1]] [F E Servicios Políticas Educativas]

Tenía interprete, para poder entender 10 veces mejor, mucho mejor, verbalmente puedes entender un ratito pero eso a veces se te olvida, entonces mejor me lo interpretas 4 horas diarias, todos los días, todos los días.

P26: 35AM2B18ESJ.rtf - 26:63 [no importa que vuelva a empeza..] (56:56) (Super)
 Codes: [+ Presencia Asistente [Clone: 1]] [F E Servicios Políticas Educativas]

no importa que vuelva a empezar, ya tuve la mala experiencia de un año, pero ahora va a ser diferente y actualmente hasta la fecha realmente 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 ¿no?

P30: 24AH3A18ESK - 30:31 [Muy bien, muy a gusto, muy tra..] (55:55) (Super)
 Codes: [+ Presencia Asistente [Clone: 1]] [F E Servicios Políticas Educativas]

Muy bien, muy a gusto, muy tranquilo porque hay intérprete

P38: 30AM3B30EGM.rtf - 38:19 [mi tía me acompañaba, entraba ..] (20:20) (Super)
 Codes: [+ Presencia Asistente [Clone: 1]] [F E Servicios Políticas Educativas]

mi tía me acompañaba, entraba junto conmigo a la escuela

P41: 7FH1A18ESO.rtf - 41:17 [Bueno para tomar apuntes eee, ..] (40:40) (Super)
 Codes: [+ Presencia Asistente [Clone: 1]] [F E Servicios Políticas Educativas]

Bueno para tomar apuntes eee, la persona que viene conmigo toma nota.

P41: 7FH1A18ESO.rtf - 41:49 [al principio yo no podía escri..] (143:143) (Super)
 Codes: [+ Presencia Asistente [Clone: 1]] [F E Servicios Políticas Educativas]

al principio yo no podía escribir y la persona que me echa la mano manejando, mi chofer, escribía por mí

Adecuación de evaluaciones y exámenes.

Se presentan 41 unidades de expresión referidas como Facilitador en evaluación y exámenes, sean de admisión o de asignaturas. El 60.5% de los entrevistados menciona haber tenido adecuaciones en exámenes. Presentándose diferencias significativas por tipo de discapacidad, al ser los alumnos con discapacidad visual los que han contado con mayor cantidad de adaptaciones que les han resultado favorables ($M=1.28$ y $n=23$). Los

estudiantes con discapacidad física ($M=.67$ y $n=12$) y los de auditiva no muestran diferencias expresadas en este tipo de facilitador ($M=.33$ y $n=6$).

P 3: 44VH2A30EGA.rtf - 3:14 [en los exámenes, y que bueno q..] (57:57)
Codes: [F Examen-Eval]

en los exámenes, y que bueno que tocas ese punto, en los exámenes siempre fueron verbales, muy pocos fueron escritos, ¿no? ¿Por qué? porque bueno, 1) pues ellos no sabían el sistema braille, y si bueno, yo lo hacía escrito, pues igual yo se los tenía que dictar, entonces lo más práctico para ellos como maestros, tanto desde la secundaria, hasta la misma licenciatura, era tener por parte de ellos, alguno de los compañeros de ahí de la misma aula, o quizás llevar alguno de sus confianzas, de los maestros, y dictar bueno, el examen; y ya responderlo, y dar las respuestas conforme a la pregunta que se estaba haciendo en ese momento, ¿no?

P 5: 17FM2A30EGA.rtf - 5:47 [o dije: no pues así no, así qu..] (76:76)
Codes: [F Examen-Eval]

o dije: no pues así no, así que chiste, fíjate yo fui la que dije así que chiste, entonces yo le dije: oiga profe ¿qué le parece si me da las preguntas, las grabo y yo le grabo las respuestas? y así lo oye mientras está calificando los demás exámenes y se me quedó viendo así como diciendo: ¡gracias, gracias! y así hice muchos de los exámenes ¿no? grabando las respuestas

P 9: 11FM2B30EGA.rtf - 9:29 [entonces ya platicar con cada ..] (70:70)
Codes: [F Examen-Eval]

entonces ya platicar con cada maestro cómo nos podríamos adecuar para presentar exámenes

P17: 47VM2B18ESD.rtf - 17:36 [fíjate que casi todos optaban ..] (45:45)
Codes: [F Examen-Eval]

fíjate que casi todos optaban por hacérmelos orales,

P25: 37VH1A18EG].rtf - 25:27 [los maestros dictaban los ejer..] (66:66)
Codes: [F Examen-Eval]

los maestros dictaban los ejercicios, yo los hacía como yo podía hacerlos con mis instrumentos que tenía y al final me mandaba a alguien o el mismo maestro me decía -A ver enséñame ¿cómo lo hiciste? díctamelo tal, tal- y él los escribía en tinta y después los calificaba

P52: 29AM2A18ESD.rtf - 52:7 [¿Los exámenes te los hacen esc..] (56:57)
Codes: [F Examen-Eval]

*¿Los exámenes te los hacen escritos?
E: Sí, siempre escritos*

Beca de apoyo.

Entre las 12 personas que mencionan haber tenido alguna Beca, tres de ellas lo que reciben es un apoyo económico por simbólico que sea; el resto de ellas, esto es, el 75% que

mencionaron contar con una beca, significa la exención del pago de colegiaturas, al estar estudiando en una institución educativa privada; y una sola persona menciona combinar beca económica para manutención, y exención de cuotas en universidad privada.

No se cuenta con una política nacional general de apoyo económico por motivo de discapacidad, por lo que los apoyos se buscan de manera individual por distintos caminos, como es el solicitarlo a alguna Fundación, o proporcionado por algún particular de manera independiente.

P 2: 32AM2B30EGA.rtf - 2:14 [Claro ¿Y no tuviste ningún pro..] (27:28)

Codes: [Beca [Clone: 1]] [F E Servicios Políticas Educativas]

Claro ¿Y no tuviste ningún problema?

E: Pude tener una beca, todo el semestre hasta que termine la carrera, con una beca, con eso pues.

P 3: 44VH2A30EGA.rtf - 3:5 [que en mi caso pues igual, no ..] (13:13)

Codes: [F E Servicios Políticas Educativas]

que en mi caso pues igual, no pagaba yo; tenía algunos tutores en ese entonces, que pues me pagaban ahí la colegiatura...

P 5: 17FM2A30EGA.rtf - 5:32 [fíjate, después de que no me d..] (66:66)

Codes: [Beca [Clone: 1]] [F E Servicios Políticas Educativas]

fíjate, después de que no me dejaban entrar a la preparatoria por falta de preparación académica, pues yo tenía puro diez, era la del primer lugar, mención honorífica y todo ¿no? entonces, me saqué una beca por rendimiento académico, por el nivel académico que traía

P12: 38VH2B18ESB.rtf - 12:27 [Sí, de hecho yo en ITESO no pa..] (56:56)

Codes: [Beca [Clone: 1]] [F E Servicios Políticas Educativas]

Sí, de hecho yo en ITESO no pago más que mi seguro de vida, tengo beca del 100%... los requisitos que se me piden es que yo tengo que mantener un promedio arriba de 90, y bueno pues xxx lo más baja ha sido de 98.

Flexibilidad de asistencia irregular a clases.

Especialmente en aquellos casos en que se ha requerido hospitalización por periodos intermitentes es referido como haber contado como Facilitador la asistencia irregular a clases, incluso presentarse a pocas sesiones o solamente a exámenes, sin ser una sistema de escolaridad abierta o no presencial.

P 6: 13FM1B30EGA.rtf - 6:30 [aparte de que estuviera faltab..] (8:8)

Codes: [F Asistencia Irregular [Clone: 1]] [F E Servicios Políticas Educativas]

aparte de que estuviera faltaba yo mucho por lo mismo de que mi enfermedad había cuadros en los que yo tenía que estar hospitalizada hasta dos o tres meses

P32: 10FM1A18EGL.rtf - 32:6 [tenía que seguir con terapias ..] (20:20)

Codes: [F Asistencia Irregular [Clone: 1]] [F E Servicios Políticas Educativas]

tenía que seguir con terapias entre semana a la hora de las clases, entonces eran martes y jueves que yo no iba de la escuela

Percepción de adecuada Formación Docente para cubrir las necesidades específicas.

Se emiten 22 citas sobre adecuada formación docente, bien sea expresando que los maestros explican bien, saben cómo tratarle, son buenos maestros, o expresiones afines. De estas 22 citas, son producidas por los universitarios con discapacidad auditiva 13 de ellas, emitiéndose 4 por los de discapacidad física y 5 por los de visual.

P 7: 16FM1A18ESArtf - 7:63 [Muy lindos, gracias a Dios me ..] (98:98)
Codes: [+formación doc] [F E Servicios Políticas Educativas]

Muy lindos, gracias a Dios me han tocado, siempre me han tocado buenos maestros

P10: 26AH2B18EGA - 10:7 [los maestros eran oyentes pero..] (26:26)
Codes: [+formación doc] [F E Servicios Políticas Educativas]

los maestros eran oyentes pero sabían muy bien hablar señas, cuatro muy buenos

P15: 33AM3B18EGC.rtf - 15:31 [anteriormente Juan Medina que ..] (12:12)
Codes: [+formación doc] [F E Servicios Políticas Educativas]

anteriormente Juan Medina que es un intérprete ¿tú lo ubicas, conoces? bueno él allá, este, anteriormente ah pues si está ahí perfecto me siento muy alegre

Apoyo Extraclase Institucional.

Por lo que se refiere al Apoyo Extraclase de forma institucional, se plantean 18 citas entre las cuales el 60.5% de esas expresiones es aportado por los universitarios con discapacidad visual, el 33% por los auditivos y el 5.5% por los de discapacidad física.

En contraste, no participando como política educativa, sino como una estrategia familiar de solución a la necesidad de apoyo extra clase, es la asistencia a asesoría privada, manifestándose 22 citas; en esta modalidad el grupo de alumnos que más expresiones aporta es el de discapacidad auditiva, siendo el 63.6% de las citas producidas por ellos, en contraste de un 9% de los universitarios con discapacidad visual.

P 1: 25AH1A18EGA.rtf - 1:40 [se necesita ayudar a servicio ..] (98:98)
Codes: [+Apoyo Extraclase Institucional] [F E Servicios Políticas Educativas]

se necesita ayudar a servicio social tú que eres busca a una persona que me pueda ayudar a mi para hacer las tareas en la tarde como siente igual como secundaria y preparatoria como si fuera ayudaban la directora es más fácil que una persona servicio social que pueda ayudar cómo hacer la tarea

P16: 49VM1A18ESD.rtf - 16:5 [En ese Centro de Orientación d..] (15:15)
 Codes: [+Apoyo Extraclase Institucional [F E Servicios Políticas Educativas]

En ese Centro de Orientación de Invidentes me ayudaron con la escuela, iba a la escuela como cualquier joven, y luego la escuela, en ese Centro de rehabilitación de Invidentes me ayudan con ciertas materias, como matemáticas, química que eran las materias digamos más complicadas.

P18: 8FH2A18ESE.rtf - 18:20 [nosotros desde la primaria tra..] (21:21)
 Codes: [+Apoyo Extraclase Institucional [F E Servicios Políticas Educativas]

nosotros desde la primaria traemos este sistema aaa... de monitor,

P23: 20AH2A30ESI.rtf - 23:16 [Todos los maestros y en la tar..] (42:42)
 Codes: [+Apoyo Extraclase Institucional [F E Servicios Políticas Educativas]

Todos los maestros y en la tarde a veces me ayudaban los mismos maestros o mi papá

P40: 45VH3A30EGO.rtf - 40:19 [Si me dedicaba tiempo porque s..] (48:48)
 Codes: [+Apoyo Extraclase Institucional [F E Servicios Políticas Educativas]

Si me dedicaba tiempo porque sabía que bueno sin saber que... que era mi derecho pedir tutoría este buscaba a los maestros que, que sabía que, que sabían y sobretodo que sabían explicar entonces ese maestro de física que te digo yo lo conocí en tercer semestre y él fue una parte importante para que yo pudiera cursar química, física y matemáticas y fue un asesor así este completo digamos, yo hicimos la amistad y él me decía que cualquier cosa que necesitar que necesitara referente a algo que él pudiera ayudarme que estaba dispuesto y no solamente a mí, también a mis compañeros a veces nos reunimos con él en asesorías y fue, fue o sea como que ellos

P46: 52VM1B30EGR.rtf - 46:18 [ella misma me dictaba leccione..] (55:55)
 Codes: [+Apoyo Extraclase Institucional [F E Servicios Políticas Educativas]

ella misma me dictaba lecciones, o se quedaba un rato más y me, me explicaba este, como sé que escribían las palabras, me dictaba una, o me dejaba una tarea o sea hazte esta lista de vocabulario, si, sí me dedicaba más tiempo especificó conmigo

Una opción cuando no se cuenta con el servicio institucional es el apoyo extraclase o la asesoría privada, la cual ha sido soporte desde la escolaridad básica hasta el nivel superior, en los porcentajes arriba anotados.

P 6: 13FM1B30EGA.rtf - 6:9 [faltaba pero mis padres pues p..] (8:8)
 Codes: [+Apoyo Extraclase Privado]

faltaba pero mis padres pues preocupados por mi educación pues si me ponían maestros particulares

P21: 4FH1B18ESF.rtf - 21:5 [pues sí, sí he tenido asesores..] (44:44)
 Codes: [+Apoyo Extraclase Privado]

pues sí, sí he tenido asesores, casi siempre

P34: 34AM1A18EGM.rtf - 34:2 [Sí iban a mi casa] (19:19)
 Codes: [+Apoyo Extraclase Privado]

*Sí iban a mi casa***Adaptaciones curriculares de carga académica.**

Algunas instituciones educativas permiten establecer ritmos personalizados para cursar menos materias por semestre lo cual es referido como facilitador a través de ocho citas, no habiendo diferencias significativas por tipo de discapacidad. A manera ilustradora de la manera en que expresan su efecto favorecedor, se inserta la siguiente cita:

P 1: 25AH1A18EGA.rtf - 1:62 [cuáles materias quieres meter ..] (90:90)
Codes: [F Adapta curricula [F E Servicios Políticas Educativas]

cuáles materias quieres meter y luego me acompañó a su oficina, me explicó él sabe cuáles materias son clases muy fácil, algunas muy difícil que marca con una pluma cuáles materias aquí tienes y habla con servicios escolares y pidió favor en servicio escolar borraron algunas materias porque son siete clases es muchos yo no puedo sólo quedan cuatro para que yo pueda acostumbrar

Ubicación de aulas en función de necesidad de acceso a ellas.

Las pocas expresiones de haberse beneficiado por ubicación del aula en un sitio más accesible, son todas emitidas por universitarios con discapacidad física. Se recogen solo cinco unidades de expresión agrupadas en esta categoría, lo que significa que una cantidad mínima de los alumnos con discapacidad física, en algún momento de su trayectoria escolar se ha percibido apoyo con esta medida por parte del centro educativo. Aún más, se presentan ligeramente más expresiones con carga de barrera por no efectuar tal ubicación de las aulas, que las de haber tenido este facilitador en el entorno escolar. Incluso haber tenido que realizar movilización social para obtenerlo.

P 9: 11FM2B30EGA.rtf - 9:18 [preparatoria también se adecua..] (42:42)
Codes: [+Ubicación del Salón [Clone: 1]] [F E Servicios Políticas Educativas]

preparatoria también se adecuaron porque era de pisos de niveles y tuvieron que adecuar el salón de abajo para que fuera para nosotros

P13: 18FM3B18ESB.rtf - 13:36 [En la prepa, este bueno era de..] (23:23)
Codes: [+Ubicación del Salón [Clone: 1]] [F E Servicios Políticas Educativas]

En la prepa, este bueno era de un piso, bueno es de dos pisos pero los salones conforme iba pasando de año los bajaban, y nada más

Lugar en el aula.

Se mencionan nueve citas referentes al efecto facilitador que les reporta una ubicación preferencial de lugar en el aula, con objeto de evitar ruidos e interferencias, facilitar la lectura labial, tener mejor vista del pizarrón. Se muestra una diferencia significativa de los alumnos con discapacidad auditiva sobre los de física y visual, aportando seis de las nueve citas. Entre quienes mencionan beneficio con la ubicación del lugar en el aula, se percibe que más bien es una estrategia personal o a solicitud expresa, más que una disposición organizada por los centros educativos.

P 1: 25AH1A18EGA.rtf - 1:39 [hola maestro soy sordo me pued..] (98:98)
Codes: [+Lugar Aula]

hola maestro soy sordo me puede ayudar cerca de tu mesa, me dice sí está muy bien, se puede ayudar con sus compañeros

P 2: 32AM2B30EGA.rtf - 2:30 [me sentaba hasta en frente y g..] (4:4)
Codes: [+Lugar Aula]

me sentaba hasta en frente y grababa todos las clases

P42: 28AM1B30ESP.rtf - 42:52 [Yo siempre estaba adelante,] (130:130)
Codes: [+Lugar Aula]

Yo siempre estaba adelante,

P49: 53VM2A30EGV.rtf - 49:40 [yo tenía que sentarme cerca de..] (17:17)
Codes: [+Lugar Aula]

yo tenía que sentarme cerca del pizarrón, eeh... leer de cerca, dos años de mi... de mi vida usé lentes

P50: 1FH1B30EGA.rtf - 50:50 [no me gustaba mucho porque , p..] (71:71)
Codes: [+Lugar Aula]

no me gustaba mucho porque no respetaban ningún espacio bien por eso siempre llegaba temprano para acomodarme o sentarme sin problema,

Trabajos escolares en equipo

Se presentan 10 citas relacionadas con efecto Facilitador a través de los trabajos de investigación o escolares en general, realizados en equipos. No se muestran diferencias significativas en la cantidad expresada por tipo de discapacidad. Como se nota en los ejemplos, la complementariedad de destrezas lleva a aportar algo por cada integrante.

P19: 36AM3A30EGE.rtf - 19:17 [y para hacer trabajos en equip..] (16:16)
Codes: [F trabajo en equipo]

y para hacer trabajos en equipo no entendía, entonces mis compañeros me decían: bueno, mira nosotros hacemos el trabajo y tú lo escribes a máquina, dije: ¡ah, pus órale! entonces ellos investigaban todos los libros, lo hacían en borrador y yo lo hacía en máquina de escribir, ahí es donde yo empecé a aprender muchas cosas de vocabulario y preguntaba a mis compañeras

P25: 37VH1A18EG.rtf - 25:40 [siguió siendo tomando mis apun..] (94:94)
Codes: [F trabajo en equipo]

siguió siendo tomando mis apuntes, ahora ya con la computadora ya lo podía manejar entregando mis trabajos a computadora como los pedían realmente, nuevamente las adecuaciones seguían siendo, las seguían haciendo los alumnos ¿no? que vamos a trabajar en equipo ah pues sí ¿Tú que puedes hacer? no pues esto, yo les ayudo con esto, yo hago esto, ah pues órale, así íbamos trabajando

P46: 52VM1B30EGR.rtf - 46:74 [mi participación en equipos, p..] (45:45)
Codes: [F trabajo en equipo]

mi participación en equipos, por ejemplo en biología, química

P51: 39VH3B30EGV.rtf - 51:29 [Entonces el maestro ahí pues m..] (108:108)
Codes: [F trabajo en equipo]

Entonces el maestro ahí pues me dijo -pues haber cómo le vamos a hacer- me dijo, - pues te voy a poner en equipo-, y me puso en equipo con otra muchacha, y cada práctica, porque eran ocho prácticas que tenías que hacer con la rata, tenía que hacer ocho cosas la rata al último no; tenía que pasar por un laberinto, bajar una escalera, jalar una bandera, todo al final, cada práctica tenía que llevar toda una referencia no, ¿qué es lo que va a hacer?, ¿por qué lo va a hacer?, ¿según quién?, ¿la teoría?, entonces, el maestro me dijo que yo me encargara de hacer eso, entonces tuve que hacer toda la parte teórica de la explicación de la práctica y la muchacha iba supervisar a la rata para que lo hiciera.

Otros Facilitadores.

Algunas de las citas que ilustran algunos otros Facilitadores proporcionados como Servicios, Sistemas y Políticas educativas, bien sea en el propio centro educativo o en instituciones afines que brindan servicios de apoyo, tanto académico como de integración a la comunidad:

P11: 46VM1B18ESA.rtf - 11:95 [¿Y la universidad promueve act..] (286:287)
Codes: [F E Servicios Políticas Educativas]

*¿Y la universidad promueve actividades de integración entre todos los alumnos?
E: Si, actividades como club de no sé qué cosa la verdad no se desconozco los nombres*

P16: 49VM1A18ESD.rtf - 16:5 [En ese Centro de Orientación d..] (15:15)
Codes: [+Apoyo Extraclase Institucional [F E Servicios Políticas Educativas]

En ese Centro de Orientación de Invidentes me ayudaron con la escuela, iba a la escuela como cualquier joven, y luego la escuela, en ese Centro de rehabilitación de Invidentes me ayudan con ciertas materias, como matemáticas, química que eran las materias digamos más complicadas.

P22: 51VM3B30EGH.rtf - 22:39 [Es una biblioteca, es una bibl..] (132:134)
Codes: [F E Servicios Políticas Educativas]

Es una biblioteca, es una biblioteca México, es la biblioteca de la ciudad de México, así se llama; biblioteca de la ciudad y desde al año por ahí del '88 '89 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, si no con tu material, bueno pues puedes ir a la biblioteca a buscar algunos libros de lo que tú te interese y que te los graben, te los lean.

I: ¿Ellos los graban y tú tienes ahí el equipo?, ¿o como era la cuestión?

E: No, tú llevabas tu grabadora...

Barreras producidas por insuficientes o inadecuados Servicios, Sistemas y Políticas Educativas.

A manera general de Barrera se inscriben una cantidad similar de citas, a las expresadas como Facilitadores en el dominio de Servicios, Sistemas y Políticas educativas. No se alcanzan diferencias significativas por tipo de discapacidad, siendo aportada una o más citas con carga de Barrera en este dominio por el 60.5% de los universitarios con discapacidad física, el 77% de los de discapacidad auditiva y el 82.5% de los de visual.

Se engloba como Barreras a las siguientes categorías:

- Percepción de insuficiente o inadecuada Formación Docente para cubrir las necesidades específicas
- Examen de Admisión y/o evaluaciones de asignaturas
- No admisión en algunas Instituciones educativas
- No ubicación de aulas en función de necesidad de acceso a ellas
- Lugar en el aula cercano al pizarrón y al docente para lectura labial
- Insuficientes o inadecuadas adaptaciones curriculares

Estos grandes apartados se distribuyen como se anota a continuación:

Formación Docente

Se han considerado dentro de los servicios educativos el hecho de percibir una insuficiente o inadecuada formación docente para atender las diversas características de aprendizaje, en este caso de los estudiantes con discapacidad; se emiten un total de 69 unidades de expresión catalogadas dentro de esta categoría, las cuales van desde cuando el propio docente o la institución, se dice no estar preparada para brindar la atención adecuada para el estudiante en cuestión; hasta las expresiones directas de los propios universitarios al sentir que como alumnos no reciben o no han recibido lo que requieren de los maestros para lograr el aprendizaje deseado.

La distribución de estas expresiones no muestra diferencias significativas entre los tipos de discapacidad. Siendo ésta la categoría más citada dentro de las Barreras del Dominio de Servicios, Sistemas y Políticas Educativas. Cabe resaltar que el 61.1% de los universitarios estudiados emiten una o más citas de esta categoría.

Entre las citas que mencionan percepción de inadecuada o insuficiente formación de los docentes se destacan las siguientes:

P 2: 32AM2B30EGA.rtf - 2:3 [Bueno pues en toda mi vida he ..] (4:4)
Codes: [-Formación Doc] [B E Servicios Políticas Educativas]

Bueno pues en toda mi vida he estado en escuelas regulares, entonces no se tenía apoyo de profesores, no estaban capacitados para poder dar unas clases personalizadas a personas sordas, entonces, me costaba demasiado trabajo para poder entender el mensaje de la clase o poder estudiar, entonces, pues para poder salir adelante, para poder entregar, tareas, trabajos, me sentaba más con compañeros que eran más inteligentes,

P13: 18FM3B18ESB.rtf - 13:3 [tuve problemas con las maestra..] (3:3)
Codes: [-Formación Doc] [B E Servicios Políticas Educativas]

tuve problemas con las maestras porque yo siento que no son preparadas para un caso como el mío

P15: 33AM3B18EGC.rtf - 15:24 [sólo había un maestro que no s..] (12:12)
Codes: [-Formación Doc] [B E Servicios Políticas Educativas]

sólo había un maestro que no sabía cómo darme el trato hacia mi, decía: uy, es ignorante, es sorda, cómo lo va a lograr y una vez hizo una lectura, todos estábamos con la lectura y me dijo: ¡no tú no, tú no! tú no la leas mejor que siga el otro compañero,

P15: 33AM3B18EGC.rtf - 15:32 [pero después se fue y dije ¡uh..] (12:12)
Codes: [-Formación Doc] [B E Servicios Políticas Educativas]

pero después se fue y dije ¡uh, no va a haber apoyo! los maestros no saben absolutamente nada ¡no, hombre! la escuela a mi me dio un bajón impresionante, no me sentía bien para nada

P22: 51VM3B30EGH.rtf - 22:51 [Este, y pues igual, empecé a h..] (182:184)
Codes: [-Formación Doc] [B E Servicios Políticas Educativas]

Este, y pues igual, empecé a hacer alianzas con mis compañeras, negociaciones con los maestros, hubo maestros también ahí que me dijeron, pues tengo libertad de cátedra y yo no te quiero en mi grupo; perfecto... me salía y recursaba la materia con otro maestro, tres veces en toda la carrera hice eso...

I: Aja... ¿Cómo de que materias te rechazaban?

E: Mmm... no era tanto la materia, fíjate; era como el maestro, porque las materias no provocaron... una era antropología social casualmente...

P24: 2FH2A30EGJ.rtf - 24:5 [pero llego un momento que me a..] (6:6)
Codes: [-Formación Doc] [B E Servicios Políticas Educativas]

pero llego un momento que me aburría porque me querían ... y me querían poner con niños con problemas mentales,

P25: 37VH1A18EGJ.rtf - 25:41 [ya venía el examen y le y me a..] (94:94)
Codes: [-Formación Doc] [B E Servicios Políticas Educativas]

ya venía el examen y le y me acerqué con un compañero y fuimos con el maestro y le digo- Oiga profe, este me... para mi examen ¿puedo tener a alguien para que me lo lea o usted me podría leer?¿Cómo le vamos a hacer?- y en eso se quedó y le dice a mi amigo -¿Porqué?- y ya pues mi amigo le dice- No pues es que no ve- dice -¿Apoco?- o sea cursamos todo el semestre, el cuatrimestre y no se dio cuenta, no sé si porque es muy desatento el maestro o porque realmente el trabajo que yo iba haciendo pues no era, no era, no se notaba que les pidiera yo ayuda a él

P29: 9FH3B30EGJ.rtf - 29:17 [Y que se tenía que conformar c..] (56:56)
Codes: [-Formación Doc] [B E Servicios Políticas Educativas]

Y que se tenía que conformar con que aprendiera a escribir mi nombre y decir mi nombre nada más

Examen de Admisión o evaluaciones no adaptadas.

En esta categoría se engloban las políticas de aplicación del examen de admisión especialmente a la universidad, así como los exámenes de algunas asignaturas cursadas, insertándose aquí las que se expresan con un sentido de barrera.

No se muestran diferencias por la cantidad emitida según tipo de discapacidad. En total se manifestaron 23 citas referentes a este tipo de barreras.

Entre algunas de las citas que ejemplifican la percepción y situaciones a manera de obstáculo o barreras, se exponen las siguientes:

P34: 34AM1A18EGM.rtf - 34:33 [En un principio si me costó un..] (59:59)
Codes: [B Examen-Eval]

En un principio si me costó un poco de trabajo, porque estaba viendo a dónde entrar, entonces para entrar a la universidad tienes que hacer un examen de ubicación, de razonamiento verbal, nunca, nunca pude pasarlo, me costó mucho trabajo, entonces tuve que hacer tres veces el examen de ubicación

P36: 54VM3A18EGM.rtf - 36:16 [una vez una maestra es que seg..] (26:26)
Codes: [B Examen-Eval]

una vez una maestra es que según ella quería favorecer mi independencia les dijo que no, que no me ayudaran, que yo tenía que solucionar las cosas sola, pero... yo tenía en ese tiempo 11 años ¿Cómo voy a solucionar como voy a contestar un examen que está en tinta sola?

P49: 53VM2A30EGV.rtf - 49:42 [A nadie se le ocurrió leerte l..] (35:36)
Codes: [B Examen-Eval]

A nadie se le ocurrió leerte las preguntas o algo ¿no?

E: Ni a ellos ni a mi o sea no, no, no, no y pues xxx xxx del examen lo que menos quieren es que sospechen de que alguien te va a ayudar xxx xxx a nadie se le ocurrió la verdad

P49: 53VM2A30EGV.rtf - 49:47 [yo le entendía perfectamente a..] (54:54)

Codes: [B Examen-Eval]

yo le entendía perfectamente a su materia pero al final como no me evaluaba nunca terminaba diciéndome -Pues te puse 75- y tú así de - Aaah- pues es como bien frustrante porque yo había materias en las que podía haber sacado hasta 100 pues eran sencillos para mí y yo si le entendía y a veces hasta me tocaba a mi soplarle a los exámenes de los que si hacían examen y a mí no me examinaba

P51: 39VH3B30EGV.rtf - 51:27 [si usted me hubiera dejado fue..] (100:100)

Codes: [B Examen-Eval]

si usted me hubiera dejado fuera porque yo no tengo la capacidad de aprobar eso, dije, estoy totalmente de acuerdo, pero a mí no se me dejó el examen, y eso es una cosa que me molesta y más que me moleste es que en lugar de que busquemos la forma, ustedes me descalifiquen-, entonces dije -yo ya no voy a descansar hasta que esto se sepa, porque aparte de mí, va a venir mucha gente detrás de mí que le van a hacer lo mismo-

P54: 31AM1A30EGC - 54:37 [en una materia con un arquitect..] (261:261)

Codes: [B Examen-Eval]

en una materia con un arquitecto que no me dejaba copiar y me hirió por discriminación, un amigo de su papá (de una amiga)

No Admisión en Instituciones educativas

A pesar de ser muy pocas las expresiones en que directamente se dice que no fueron admitidos en determinada escuela, es relevante comentar la existencia de esta categoría dentro de las políticas educativas; ya que aunque existe la Ley de Educación, en la que establece que los alumnos con necesidades educativas especiales, entre ellos quienes tienen alguna discapacidad, han de integrarse a la escolaridad regular, ésta no se cumple en el sentido de que, con argumentos varios, no admiten a estudiantes con discapacidad en algunos centros educativos y los padres de familia, en la mayoría de los casos, se retira a continuar buscando admitan a su hijo(a); así se insertan algunas citas clasificadas como No Admisión o rechazo en las escuelas en distintos niveles educativos y en particular en el nivel superior:

P15: 33AM3B18EGC.rtf - 15:58 [les dije a mis papás que no me..] (12:12)

Codes: [B E Servicios Políticas Educativas] [B No Admisión]

les dije a mis papás que no me gustaba que yo quería otra escuela, mis papás ¡ay otra vez a buscar, qué difícil y qué complejo! porque las escuelas no aceptaban a que yo

entrara

P16: 49VM1A18ESD.rtf - 16:19 [y a veces incluso del apoyo de..] (51:51)
Codes: [B E Servicios Políticas Educativas] [B No Admisión]

y a veces incluso del apoyo de las instituciones, que a veces no quieren abrirte las puertas, ese fue mi problema también para ingresar a la secundaria, de que fui a una secundaria y me dijeron no, porque no puedes, porque hay materias como matemáticas y química que se te van a hacer imposibles de realizar, porque son ciencias exactas que se requieren de mucha visión. Entonces te digo o sea, si me han apoyado, desde leerme, ayudándome a escribir, a resumir cosas, cosas de ese estilo.

P23: 20AH2A30ESI.rtf - 23:9 [cuando terminé me regresaron n..] (38:38)
Codes: [B E Servicios Políticas Educativas]

cuando terminé me regresaron nuevamente a, repetí dos veces quinto y sexto, es decir, terminé la primaria me regresaron a quinto y sexto por qué porque no había escuelas secundaria para sordos y, este, cuando mi mamá me llevaba con maestros o escuelas de nivel secundaria no me aceptaban porque me decían que cómo me iban a enseñar, cómo iban a comunicarse conmigo y mis papás salían enojados

P24: 2FH2A30EGJ.rtf - 24:46 [ahí empezó un problema; porque..] (6:6)
Codes: [B E Servicios Políticas Educativas] [B No Admisión]

ahí empezó un problema; porque mi mamá me sacó y empezó a buscar una primaria pública, pero se encontró con la dificultad que ninguna institución pública me quería aceptar, porque sus instalaciones no estaban adecuadas, ni los profesores calificados.

P27: 42VH3B18EGJ.rtf - 27:35 [sí me llegaron a rechazar de a..] (108:108)
Codes: [B E Servicios Políticas Educativas] [B No Admisión]

sí me llegaron a rechazar de algunas en primaria, sobretodo en primaria .

P46: 52VM1B30EGR.rtf - 46:54 [mi mamá fue a ver si entraba y..] (101:101)
Codes: [B E Servicios Políticas Educativas] [B No Admisión]

mi mamá fue a ver si entraba yo a pedagogía y de plano dijeron que no, que no tenía nada para recibirme, y después de ver todas las opciones dije que bueno, qué bueno que no entré a esa escuela

P51: 39VH3B30EGV.rtf - 51:20 [el primer problema que obtuve ..] (88:88)
Codes: [B E Servicios Políticas Educativas] [B No Admisión]

el primer problema que tuve para eso fue la admisión, para entrar a la universidad me tuve que pelear con medio mundo, porque no, no me permitían entrar

P16: 49VM1A18ESD.rtf - 16:19 [y a veces incluso del apoyo de..] (51:51)
Codes: [B E Servicios Políticas Educativas] [B No Admisión]

y a veces incluso del apoyo de las instituciones, que a veces no quieren abrirte las puertas, ese fue mi problema también para ingresar a la secundaria, de que fui a una secundaria y me dijeron no, porque no puedes, porque hay materias como matemáticas y química que se te van a hacer imposibles de realizar, porque son ciencias exactas que se requieren de mucha visión. Entonces te digo o sea, si me han apoyado, desde leerme, ayudándome a escribir, a resumir cosas, cosas de ese estilo.

No ubicación del Salón de clase en un lugar accesible.

Respecto a la no ubicación accesible del aula se emiten 7 citas de las cuales 6 proceden de universitarios con discapacidad física y uno de visual.

Esto significa que un 22% de los estudiantes con discapacidad física hacen mención al menos una vez, de barreras en la ubicación de aula por parte de los responsables de las instituciones educativas. En algún caso, incluso se produce enfrentamiento entre los alumnos y las autoridades educativas, requiriendo la intervención de entidades oficiales como la Secretaría de Educación o Derechos Humanos.

P 5: 17FM2A30EGA.rtf - 5:22 [si una persona con discapacidad.] (56:56)
Codes: [B E Servicios Políticas Educativas]

si una persona con discapacidad está estudiando, tú la bajas a la planta baja, para cualquier situación pues la movilizas de una manera más fácil ¿no? y no, ahí no se conocía a la discapacidad, entonces me acuerdo que hice un año sabático

P21: 4FH1B18ESF.rtf - 21:21 [Te cambiaron de algún salón o ..] (111:112)
Codes: [-Ubicación del Salón [Clone: 1]] [B E Servicios Políticas Educativas]

Te cambiaron de algún salón o pusieron algún salón especial para ti o movieron al grupo o algo
E: No, para nada...

P32: 10FM1A18EGL.rtf - 32:50 [bueno me estoy esforzando real..] (94:94)
Codes: [B E Servicios Políticas Educativas]

bueno me estoy esforzando realmente ¿no?, o sea, realmente quiero hacerlo, y este... me dijeron no pues te voy a apoyar , en ese momento...habla el secretario de Educación Pública que me esperaba ese mismo día , me fui a Derechos Humanos a dejar también el mismo oficio que le llevé al Secretario de Educación, y que le enseñé a mis compañeros, ese mismo se lo llevé a todos ¿no?, todos los repartí con las copias de las firmas y todo, y pues es lo que decía ... sí los alumnos están de acuerdo, ¿qué le cuesta a este señor bajar el salón?

P32: 10FM1A18EGL.rtf - 32:54 [y ya se tuvo que bajar el salón..] (94:94)
Codes: [+Ubicación del Salón [Clone: 1]] [F E Servicios Políticas Educativas] [S Satisfacción]
y ya se tuvo que bajar el salón a fuerza . A partir del quinto semestre hasta el final de mi carrera se quedó el salón abajo...así fue

Insuficientes o inadecuadas adaptaciones curriculares

Se mencionan 7 citas con carga de barrera por su inexistencia o bien por inadecuadas adaptaciones curriculares, no alcanzando diferencias significativas por tipo de discapacidad. Entre estas adaptaciones curriculares no significativas se consideran tanto actividades en clase, como ciertos contenidos

P48: 6FH3A30EGS.rtf - 48:32 [¿Como que cosa necesitabas? E...] (26:27)
Codes: [B Activi Clase]

¿Como qué cosa necesitabas?

E: Pues qué hablarán más despacio, que explicaran más lento, que se detuvieron más a explicar

P 5: 17FM2A30EGA.rtf - 5:42 [jamás los maestros me dieron u..] (68:68)
Codes: [B Adapta contenidos]

jamás los maestros me dieron un trato diferente, o sea ellos me exigían lo mismo que le exigían a los demás, jamás un maestro se detuvo a pensar si yo escribía o no escribía rápido o nada ¿no? ellos pedían un trabajo y yo veía en qué palo me trepaba, pero tenía que cumplir con el trabajo, me acuerdo que las clases de dibujo para mí, o las clases manuales eran para mí un tormento pues porque yo no tengo la habilidad manual de los demás ¿no? tenía una clase de diseño, tenía una clase de fotografía, donde, pues ahora las fotos las toman con digitales, pero en mi clase de fotografía tenía que desde cargar el cartucho con la película fotográfica y me acuerdo que se me velaban un montón de rollos porque pues era un trabajo manual, eminentemente manual, entonces bueno pues como sea y como pude lo saqué adelante, fueron de las clases que más me costaron trabajo, la de fotografía y la de diseño de revistas porque eran manuales

P31: 50VM2B18EGL.rtf - 31:39 [Con trabajos, como ese reporta..] (211:211) (Super)
Codes: [B Adapta contenidos]

Con trabajos, como ese reportaje por ejemplo, o sea ese reportaje fue el trabajo final, con exposiciones, con trabajos, videos, digo yo me conocía las malditas salas de grabaciones pero porque ahí vivíamos ¿no? o sea con esas cosas, y yo decía siempre ¡Ay oigan no eso es peor porque imagínense que algo no me sale bien! Pues ya me bajaron puntos, en un examen si estudio a lo mejor sí sé

Otras Barreras generales

Entre otras citas que ilustran expresiones de Barreras sea por una falta de abordaje, inexistencia o por inadecuadas medidas, que resultan de Servicios, Sistemas y Políticas Educativas se insertan los siguientes:

P10: 26AH2B18EGA - 10:17 [¿Y ese intérprete lo pagaba el..] (37:40) (Super)
Codes: [B E Servicios Políticas Educativas]

I: ¿Y ese intérprete lo pagaba el gobierno o quién?

E: No, entre nosotros lo pagábamos

P30: 24AH3A18ESK - 30:17 [sólo estuvo el intérprete un a..] (31:31)
Codes: [B E Servicios Políticas Educativas]

sólo estuvo el intérprete un año, no teníamos dinero para un intérprete

P27: 42VH3B18EGJ.rtf - 27:30 [sí me hubiera gustado tener al..] (94:94)
Codes: [B E Servicios Políticas Educativas]

sí me hubiera gustado tener alguna instancia en la cual decir , oigan ¿saben qué?, está pasando esto en la prepa , está pasando esto en la universidad, hay dos maestros que no quieren , no me quieren apoyar ¿qué hago?

Expresiones de este tipo indican que en la agenda organizativa de algunos centros educativos, los requerimientos de alumnos con las características descritas no son atendidos suficientemente; la solución de tales requerimientos en gran medida es dada de manera particular no institucionalizada.

5.5.4.4.2. FACILITADORES Y BARRERAS EN SERVICIOS, SISTEMAS Y POLÍTICAS RELACIONADAS CON LA ASOCIACIÓN.

Los Facilitadores relacionados con los Servicios, Sistemas y Políticas a través de Organizaciones o Asociaciones, son citados casi la misma cantidad de ocasiones que las Barreras en esa misma área. Emitiendo alguna expresión favorable en ese sentido el 42.5% de los universitarios estudiados, sin presentarse diferencias significativas entre los tipos de discapacidad.

Los universitarios que ven como Facilitador el participar o tener algún acercamiento a alguna organización, asociación o fundación, también en el discurso se vislumbra el carácter de asociación que perciben, el cual tiende a la obtención de beneficios más profundas que pequeñas ayudas asistencialistas; también hay quien percibe el beneficio emocional de quien se percibe aislado en cuanto a tener una determinada discapacidad, y el hecho de pertenecer a una asociación les permite vincularse con más personas con situaciones similares y extender su mundo social.

Entre las citas que ejemplifican lo planteado se encuentran las siguientes:

P 4: 12FM3A30EGA.rtf - 4:53 [en este lugar y tenemos como... ..] (146:146)
Codes: [+AP Asociaciones] [F E Servicios Políticas Asociación]

en este lugar y tenemos como... noventa y tantas personas que van a esta asociación, por eso es una población bastante alta y de distintas partes del Distrito Federal, inclusive algunos de los estados, es que van a esta asociación.

P26: 35AM2B18ES].rtf - 26:53 [Cuando estuve en la de deporte..] (84:84)
Codes: [+AP Asociaciones] [F E Servicios Políticas Asociación]

Cuando estuve en la de deporte, realmente yo vi la utilidad de una asociación, había para adultos y para niños y bueno en cuanto a los niños yo veía que los padres de familia no les apoyaban, entonces cuando llegaban los niños con nosotros, los adultos los motivábamos, les hablábamos en nuestro idioma y ellos se integraban más, se daban cuenta de que no eran los únicos en casa o los únicos en familia, sino que hay más en otros Estados de la República porque los llevábamos de viaje,

P29: 9FH3B30EG].rtf - 29:58 [Cuándo lo manejan los padres d..] (233:233)
Codes: [+AP Asociaciones] [F E Servicios Políticas Asociación]

Cuándo lo manejan los padres de familia está muy bien porque si lo maneja otra gente que a lo mejor no tiene un familiar con discapacidad o no está muy sensible a

buscar los apoyos, no

P43: 48VM3A30ESP.rtf - 43:55 [yo a veces iba a buscar lectur..] (46:46)
Codes: [+AP Asociaciones] [F E Servicios Políticas Asociación]

Yo a veces iba a buscar lectura al Comité Internacional pro-ciegos, ellos tenían un cuerpo voluntario que... este... las lectoras copiaban en Braille lo de los libros, y entonces había una biblioteca amplia de literatura sobre todo, eso sí me apoyé con ellos.

P50: 1FH1B30EGA.rtf - 50:62 [es muy importante porque no es..] (107:107)
Codes: [+AP Asociaciones] [F E Servicios Políticas Asociación]

es muy importante porque no es lo mismo hablar nada mas andar yo, tener que ir a instancias a lugares, porque tal vez te hagan caso pero no con la misma fuerza que estar representado por una fundación o una organización, por una fundación que sabe y conoce más todavía

P50: 1FH1B30EGA.rtf - 50:72 [una ONG que se dedica a monito..] (143:143)
Codes: [+AP Asociaciones] [F E Servicios Políticas Asociación]

una ONG que se dedica a monitorear a las comunidades que han sido víctimas de represión de los militares y de los ejidatarios que tienen fincas, mandan a los voluntarios a las comunidades como observadores, testigos y así se reservan y ya no hacen tantos desmanes como cuando están solos entonces esa es la función además de que conectas con otras ONGS otros voluntarios que quieren hacer otro tipo de servicio,

Un 48.14% de los universitarios participantes produjeron una o más de las unidades de expresión correspondientes a Barreras producto de Servicios, Sistemas y Políticas relacionadas con la Organización o Asociación para conseguir beneficios como grupo poblacional.

Tales Barreras se refieren tanto a que no se sienten representados en lo que requieren, como a que quienes dirigen algunas de las organizaciones que conocen, se benefician personalmente no permeando hacia los agremiados tales beneficios, también una proporción importante refiere no conocer ninguna o no verse interesado en agruparse en alguna asociación.

Esto puede interpretarse desde varios ángulos, o comprender distintos factores intervinientes y no excluyente entre sí; entre ellos el hecho de una tendencia, no privativa de las organizaciones de o para personas con discapacidad, de desviar los beneficios privilegiando a la cúspide o a algunos de los integrantes; otro aspecto es el hecho de que lo obtenido por tales asociaciones no corresponde con las necesidades percibidas por los universitarios estudiados; otra vertiente es el insuficiente y no pertinente apoyo gubernamental, para favorecer a las agrupaciones como es el caso de los trámites excesivos y cuyo costo está fuera del alcance de una parte importante de los posibles agremiados; una

faceta más, es la inadecuada o insuficiente divulgación de las organizaciones y de los servicios destinados a las personas con discapacidad; una vertiente más, está relacionada con el hecho de que acorde a una atención a la discapacidad con corte asistencialista aún prevalece en la esfera de muchas de tales organizaciones y, en muchos casos, de los propios asociados, ya que corresponde al abordaje gubernamental y privado hacia la discapacidad, que por muchos años ha sido característico, acorde aún a la concepción de protección-minusvalía-asistencia-dádiva.

Esto último, a su vez, refuerza la idea de otro sector en no pedir o no acercarse pues lo que se ofrece son elementos como “despensas” básicas, algunos dispositivos de apoyo o de ayudas técnicas, actividades de esparcimiento no compatibles con la edad de los estudiantes.

Con estos elementos se puede considerar la posibilidad de que quienes no se detienen en niveles de ayuda asistencial, está relacionado con quienes avanzan a niveles educativos superiores, independientemente del estrato social. Simultáneamente, que quienes logran o se encuentran en tales niveles y pretenden asociarse de manera distinta a la asistencial, encuentran grandes dificultades tanto de burocracia como de recursos económicos para lograrlo.

Algunos ejemplos de las citas referentes a Barreras en los servicios y políticas vinculados con las Asociaciones y con la posibilidad de asociarse se insertan abajo, la primera es larga pero describe el peregrinar para cubrir los trámites, los costos requeridos, la imposibilidad de dedicarse o profesionalizarse en puestos estables de la organización.

P 5: 17FM2A30EGA.rtf - 5:60 [en nuestro país el trabajo de ..] (102:102)
Codes: [B E Servicios Políticas Asociación]

en nuestro país el trabajo de las organizaciones civiles no recibe un pago, por lo mismo pues lo hacemos en el momento que podemos, rascándonos con nuestras propias uñas porque lo único que se recibe son los donativos y algunas, porque para poder recibir donativos tienes que hacer una serie de tramitología en Hacienda e invertir una “lana”, que de la constitución de la organización te cuesta entre cinco y siete mil pesos, solicitar el permiso para ponerle el nombre en relaciones exteriores que te cuesta quinientos pesos, inscribirlo al registro público de la propiedad que te cuesta ochocientos pesos, o sea ¿tú crees que un grupo de personas con discapacidad, por ejemplo, que no tienen acceso al estudio, que viven una discriminación laboral terrible, que no tienen transporte adecuado, que si se tienen que movilizar tienen que pagar un taxi que les va a costar tal vez lo que van a comer? ¿puede organizarse fácilmente? pues desde luego que no, o sea, tienes que pensar entre pagar un taxi y comer, pues qué pasa, que el trabajo de las organizaciones civiles se detiene a para cuando tengamos dinero, a para cuando esto o para el otro, si tienes la fortuna y ya te constituiste, la organización es muy demandante porque si trabajas hay avances, si no trabajas no hay avances, pero entonces tienes que dejar de trabajar en tu empleo

formal o dejar de percibir dinero en tu empleo normal para poderle dar tiempo a todo lo que se necesita hacer en la organización, porque también incluso tienes que pagar un contador ¿no? entonces pues dime tú, porque esta es la decisión, lo que nos divide el corazón a muchas de las personas que trabajamos en las organizaciones no gubernamentales; o trabajo para la papa, o me dedicó a trabajar para la asociación, entonces pues lo que hacemos es que trabajo para la papa y el tiempito que tenga libre pues le dedicó a la asociación, retrasando en mucho nuestro trabajo, impidiendo que nos desarrollemos profesionalmente, porque no tenemos la capacidad de contratar una secretaria que haga oficios o que haga comunicados, o que nos documente todo lo que estamos haciendo, no tenemos un teléfono o una computadora o una oficina, un espacio físico que nos permita reunirnos ¿me explico, me explico todos los rezagos a los que tenemos que enfrentarnos? aún así trabajamos, aún así estamos produciendo y estamos proponiendo y estamos tratando de incidir en las políticas públicas.

P 9: 11FM2B30EGA.rtf - 9:48 [No, ahí si tache, no, no parti..] (128:128)
Codes: [-AP Asociaciones] [B E Servicios Políticas Asociación]

No, ahí si tache, no, no participo

P10: 26AH2B18EGA - 10:25 [No, nunca, este, he pedido apo..] (54:54)
Codes: [-AP Asociaciones] [B E Servicios Políticas Asociación]

No, nunca, este, he pedido apoyo al DIF y aparte, bueno, aquí tenemos una asociación de sordos, hay una que es la asociación de sordos de deportes y otra, este, perdón para ayudar, pero realmente no ha funcionado mucho, la de deportes sí, pero la cultural, la recreativa, que siento que es la más importante y que maneja también educación, trabajo, escuela, etc. no, en estos momentos no está trabajando, no se ha encontrado un mejor método de trabajo en equipo, estamos iniciando

P17: 47VM2B18ESD.rtf - 17:48 [pues mira, si hay varias ahora..] (73:73)
Codes: [-AP Asociaciones] [B E Servicios Políticas Asociación]

pues mira, sí hay varias asociaciones que están ahí muchas personas invidentes, pero realmente no me llama la atención.

P22: 51VM3B30EGH.rtf - 22:62 [pues apoyo como tal cuando era..] (230:230)
Codes: [-AP Asociaciones] [B E Servicios Políticas Asociación]

pues apoyo como tal cuando era estudiante varias veces me propuse para becas y nunca tuve suerte, yo digo que era no tener suerte porque nunca fui de malos promedios pero yo creo que era cuestión de suerte ¿no? nunca tuve apoyos, pero tampoco a un lugar especializado ni Asociaciones ni nada

P25: 37VH1A18EG.rtf - 25:47 [Pus que realmente, yo no estoy..] (128:128)
Codes: [-AP Asociaciones] [B E Servicios Políticas Asociación]

Pus que realmente, yo no estoy de acuerdo con las asociaciones de hecho a mis alumnos yo los alejo de ellas porque siendo sinceros solamente los utilizan o utilizan a la gente para provocar lástima y pedir a lo mejor no sé, yo no, yo no demerito el apoyo que les puede dar DIF ¿no? pero por una despena o por algo los marginan o los hacen grupos de que estos son discapacitados, como que los forman en un grupito ¿no? cuando realmente por lo menos mi función y mi ideología es integración social, integración educativa y laboral, entonces yo cometería una incongruencia en mi trabajo, si estoy provocando integración educativa meterlos a las asociaciones de discapacidad visual

P32: 10FM1A18EGL.rtf - 32:69 [nunca, ¿sabes cuál es mi probl..] (114:114)

Codes: [B E Servicios Políticas Asociación]

nunca, ¿sabes cuál es mi problema?, nunca me acerqué a ninguna institución , yo no sé si por falta de... Yo creo que por falta de... este...información,

P33: 15FM3A18ESM.rtf - 33:65 [De discapacidad, no a ninguna,..] (174:174)

Codes: [-AP Asociaciones] [B E Servicios Políticas Asociación]

De discapacidad, no a ninguna, me gustaría bastante pero hasta el momento no, no he encontrado ninguna que realmente me llene o que yo crea que cumple con mis expectativas,

P37: 21AH3B18ESM.rtf - 37:33 [Me da igual, sí me invitan per..] (98:98)

Codes: [-AP Asociaciones] [B E Servicios Políticas Asociación]

Me da igual, sí me invitan pero nunca me ha interesado formar parte de alguna

P39: 43VH1B30EGM.rtf - 39:63 [yo siento que ahí la estructur..] (123:123)

Codes: [B E Servicios Políticas Asociación]

yo siento que ahí la estructuración no la concibo correcta no, porque a veces le dan becas de discapacidad a personas que no tienen discapacidad

P40: 45VH3A30EGO.rtf - 40:57 [Opino que a final de cuentas s..] (160:160)

Codes: [-AP Asociaciones] [B E Servicios Políticas Asociación]

Opino que a final de cuentas son funcionales al respecto que pueden apoyar para realizar algunas cosas juntos, en lo que no estoy de acuerdo es que tienen una actitud un poco paternalista, bueno, de demanda... de dame, dame, dame, y eso al final de cuantas creo que a nadie le gusta que le demanden. Entonces precisamente por esa parte no me gustaría pertenecer a alguna asociación al menos de ese tipo, me gusta más bien crear una red de apoyos.

P44: 40VH1B18ESR.rtf - 44:57 [Que son Asociaciones que más b..] (187:187)

Codes: [-AP Asociaciones] [B E Servicios Políticas Asociación]

Que son Asociaciones que más bien buscan, beneficios pero personales para los líderes. Porque los ciegos no reciben nada en sí. Nada más le dan una especie de... y con eso los conforman. Creo que son motivos personales y no reales los que los llevan a esto.

P49: 53VM2A30EGV.rtf - 49:34 [Pues es que no hay mucho, sólo..] (110:114)

Codes: [-AP Asociaciones] [B E Servicios Políticas Asociación]

Pues es que no hay mucho, sólo como cosas sencillas, por ejemplo, hasta hace cinco años en el DIF había como talleres protegidos, ¿no? así: ¡qué bonito! De hacer manualidades, ¿no?, pero a lo mejor...

I: No tienen la idea...

E: No he necesitado, y los apoyos que ofrecen no me sirven mucho a mí.

5.5.4.5. FACILITADORES Y BARRERAS EN EL CONTEXTO DE AULA

Para su estudio diferenciado, se ha realizado un análisis de indicadores de elementos y prácticas presentes especialmente en el contexto de aula, independientemente si proceden de un servicio institucional o política educativa; o bien si es ofrecido a través de los docentes o los compañeros; si es un apoyo técnico o tecnológico, o una herramienta didáctica.

Esto es, ya no agrupados bajo alguno de los dominios de la CIF sino que el interés es subrayar que se constituye en un Facilitador o una Barrera en el salón de clase y, por ende, en el desarrollo de la práctica educativa en el aula, qué participación tienen los distintos componentes bajo la percepción del estudiante. Se listan de manera descriptiva y se efectúa un análisis general, ya que algunos de estos aspectos han sido abordados dentro de algunos de los dominios ambientales antes presentados.

Siguiendo la concepción de definir Facilitadores y Barreras se exponen los siguientes resultados.

Facilitadores en el contexto de aula.

Se analizan elementos que en el contexto del aula escolar se refieren como Facilitadores por los estudiantes, mencionando que les son o han sido útiles.

Uno de los aportes no captados en este espacio es el proveniente del apoyo de los compañeros directamente en aula, el cual como se ha expuesto en el apartado sobre el Dominio de Apoyo y Relaciones tiene una participación importante dentro y fuera del aula, ya que algunos de los alumnos se desempeñan en el aula vinculados estrechamente a otro compañero quien le aclara algo, le permite copiar de su libreta, le lee lo escrito en la pizarra, etc. sin embargo en esta parte no son abordados a pesar de su importancia.

Así observamos que el elemento con más unidades de expresión es el de Material, Procedimientos y Equipo especial con 84 unidades, seguido con 41 unidades las adecuaciones en las evaluaciones y/o exámenes. En seguida está la acción de grabar con 24 unidades, pudiéndose sumar al conjunto de Material y Equipo especial, el cual se incrementa de las 84 citas a 108.

Retomando la cantidad de citas sobre las evaluaciones o exámenes que posibiliten una mejor valoración de los conocimientos o habilidades adquiridos por el estudiante, sin sesgos por formatos no accesibles o por la determinación de tiempo. Como se muestra esta categoría es la segunda en importancia proporcionada por la cantidad de citas y solo después de equipamiento y procedimientos especiales.

Las expresiones de adecuada formación docente como facilitador percibido se agrupa en 22 unidades y la presencia de asistentes cuenta con 19 citas; entre los asistentes se ha contabilizado tanto a quienes acompañan en aula para escribir apuntes, como a los intérpretes de LSM, sean institucionales o privados, e incluyendo a la familia cercana que en algunos casos llega a participar en esta tarea directamente en aula, asistiendo a clases.

El apoyo de la lectura labial realizada en el aula ha significado un facilitador expresado en 12 citas, las cuales han sido producidas por el 66% de los universitarios con discapacidad auditiva.

El trabajo en equipo ha servido como Facilitador a algunos estudiantes, resultando diez unidades de expresión que refieren su utilidad. Esta modalidad de elaboración de trabajos escolares posibilita que cada miembro del equipo aporte sus habilidades, que el producto final sea satisfactorio escolarmente, pero además desde el punto de vista del aprendizaje, se está logrando a través de la estrategia de aprendizaje colaborativo que entre pares se complementen, se guíen, se confronten para desarrollar y adquirir conocimientos. Además de que se están generando lazos de inclusión, tan requeridos en todos los grupos de estudiantes, especialmente en presencia de alumnos expuestos socialmente a exclusión.

Se presentan diferencias significativas por tipo de discapacidad en cuanto a utilizar o haber utilizado Facilitadores en el contexto del aula, resultando con una media mayor los universitarios con discapacidad visual ($M = 8.00$ y $n = 144$), sobre los de discapacidad física ($M = 2.61$ y $n = 47$), y los de auditiva ($M = 4.39$ y $n = 79$), no mostrándose diferencias significativas entre los de estas dos últimas discapacidades. Lo mismo ocurre en la categoría de Material y equipo, en donde resulta significativamente mayor la media de citas sobre elementos tecnológicos o ayudas técnicas como Facilitadores producidas por los universitarios con discapacidad visual ($M = 3.67$ y $n = 66$) sobre los de discapacidad física ($M = .50$ y $n = 9$) y auditiva ($M = .50$ y $n = 9$).

En cuanto a la correlación entre estos elementos Facilitadores en aula y los Facilitadores agrupados en los dominios establecidos por la CIF en el Factor Ambiental, en particular se encuentra una correlación moderada con el Dominio de Productos y Tecnología ($r = .56$; $p < .01$), y específicamente con Facilitadores a través de Equipos y materiales especiales, se expresa una correlación mayor ($r = .69$; $p < .01$).

Se presenta en la figura siguiente el abanico que conjunta elementos presentes en el quehacer del aula.

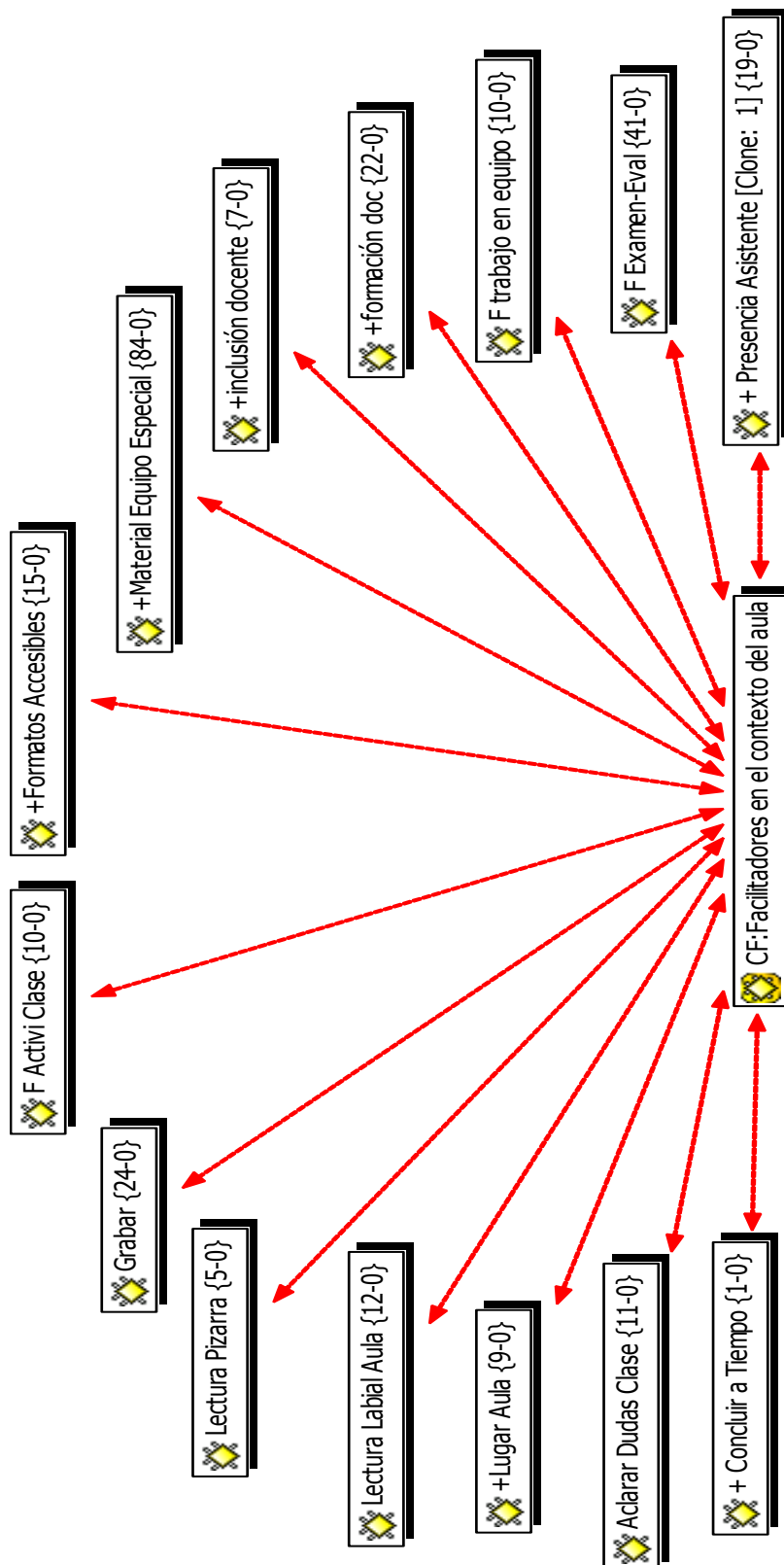


Figura 34 Principales Facilitadores en el contexto de aula

Barreras en el contexto del aula.

En contraste, los elementos que les han representado una Barrera directamente en el aula encontramos a los siguientes: inadecuada o insuficiente formación docente, insuficiente equipo o material especial, barreras en los exámenes y evaluaciones, carencia de formatos accesibles y en cantidades de citas mucho menores se presentan expresiones de discriminación positiva como barrera o carencia de inclusión docente

La categoría notoriamente más citada es la de Formación docente inadecuada o insuficiente, con 69 unidades de expresión, lo que subraya la importancia que los alumnos perciben en que el profesor tenga conocimientos de cómo abordar a estudiantes con características menos comunes, cómo transmitir la información, organizar las actividades escolares para un mejor aprendizaje, en síntesis, contar con la formación para impulsar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) a imprimir en las actividades cotidianas en el aula.

Las Barreras presentes en inadecuados medios de evaluación, bien sean por los formatos no accesibles o por las estrategias utilizadas, son mencionadas en 23 citas. Vinculado con la evaluación se encuentran las unidades de expresión codificadas como *Discriminación Positiva*, las cuales han sido aquellas medidas utilizadas por los profesores intentando eximir al alumno con discapacidad de algún trabajo o participación, con objeto de “beneficiarlo” sin embargo dadas las medidas tomadas en realidad subyace la percepción de no capacidad del estudiante para responder como sus compañeros, de no esforzarse en realizar la valoración de los trabajos escolares y calificar “benévolamente”. En fin, una forma de entender la discapacidad centrada en las dificultades y no en lo que realiza.

Además de que refuerza una idea sumamente dañina, que es el de “pasar” al alumno con o sin conocimientos que respalden la calificación otorgada. Esto es perjudicial tanto por el hecho de que el alumno no cuenta con el beneficio de la retroalimentación, confrontación y guía que aportan las evaluaciones; como por el hecho de que profundiza la concepción de incapacidad del individuo para acceder, en lugar de mostrar el camino de las modificaciones para permitir el acceso.

La lástima no ayuda, sino que menosprecia, excluye, limita el crecimiento de las personas en los distintos ámbitos. Constituyendo uno de los eslabones de la cadena de factores de discriminación.

Las citas de los estudiantes que mencionan las situaciones en donde se han desarrollado evidencia ese sentir. Entre las citas que lo ilustran destacan las siguientes:

P 5: 17FM2A30EGA.rtf - 5:72 [tuve que decirle de plano a un..] (76:76)
Codes: [Discriminación Positiva]

tuve que decirle de plano a un profesor, porque me di cuenta que hacía los exámenes y que él no me los revisaba, me ponía diez, invariablemente me ponía diez y no me ponía notas o correcciones como a los demás y dije no pues pobre profe, entonces me di cuenta que no lo leía porque le escribí una vez un cuento y le puse el cuento de Blanca Nieves para hacer la prueba ¿no? y efectivamente no lo leía, diez, yo dije: no pues así no, así que chiste, fijate yo fui la que dije así qué chiste,

P46: 52VM1B30EGR.rtf - 46:25 [en esa época los maestros lo m..] (59:59)
Codes: [Discriminación Positiva]

en esa época los maestros lo más fácil te pongo un ocho o un nueve, te pregunto la parte teórica de de las cosas y aunque los ejercicios y eso, no me los presentes pues no importa ¿no?

P46: 52VM1B30EGR.rtf - 46:28 [entonces para él era, aparte d..] (61:61)
Codes: [Discriminación Positiva]

entonces para él era, aparte de ser payaso y nunca me adaptó nada, este... era más fácil para él ponerme un ocho y brincarla y ya

Se consideran 14 citas referentes a la carencia o a inadecuados formatos que posibiliten el acceso a los contenidos curriculares.

En cuanto a la correlación entre estos elementos que representan Barreras en el aula y las Barreras agrupadas en los dominios establecidos por la CIF en el Factor Ambiental, en particular se encuentra una correlación moderada en el Dominio de Productos y Tecnología, específicamente con las Barreras a través de inexistencia, insuficiencia o inadecuados Equipos y materiales especiales, ($r = .47$; $p < .01$)

En la figura de abajo se muestran las categorías englobadas con el número de citas correspondiente.

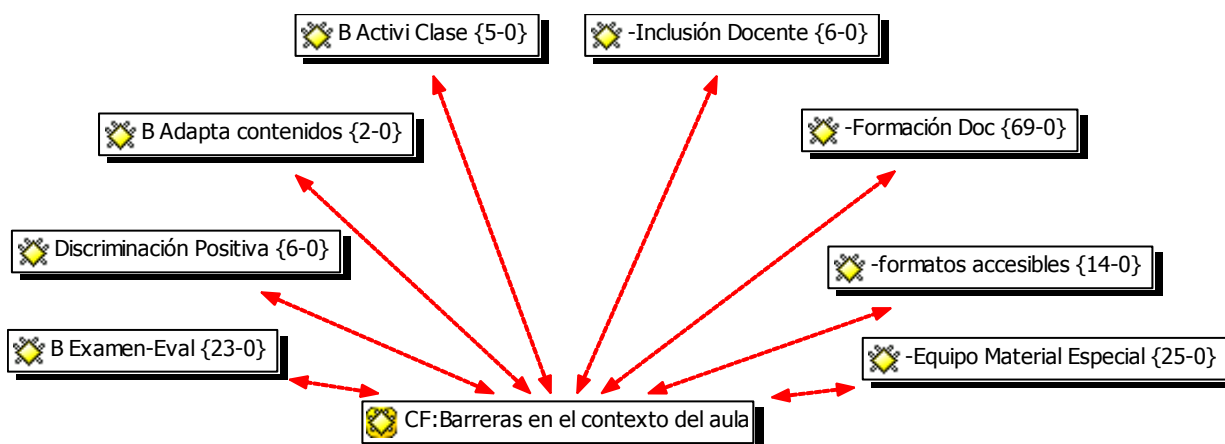


Figura 35 Barreras principales en el contexto del aula

Evidentemente puede participar otros elementos en la vida de las aula que se convierten en Barreras cuando no se organizan, sistematizan o lo contrario están presentes, constituyéndose en obstáculos. Ejemplo de los primeros es cuando no hay una disposición en el aula que permita que alumnos con discapacidad auditiva puedan realizar lectura labial.

5.5.5. FACTORES PERSONALES

El abordaje de los factores personales en el presente trabajo sigue el esquema de la CIF, con objeto de lograr un cierto continuum con el aplicado para los factores ambientales recién examinados.

En la CIF se expone que los Factores Contextuales representan el trasfondo total tanto de la vida de un individuo, como de su estilo de vida. Entre los factores contextuales se hallan los personales, que en la Clasificación son descritos literalmente en los siguientes términos:

“Los Factores Personales constituyen el trasfondo particular de la vida de un individuo y de su estilo de vida. Están compuestos por características del individuo que no forman parte de una condición o estados de salud. Estos factores pueden incluir el sexo, la raza, la edad, otros estados de salud, la forma física, los estilos de vida, los hábitos, los “estilos de enfrentarse a los problemas y tratar de resolverlos”, el trasfondo social, la educación, la profesión, las experiencias actuales y pasadas (sucesos de la vida pasada y sucesos actuales), los patrones de comportamiento globales y el tipo de personalidad, los aspectos psicológicos personales y otras características. Tanto todas ellas en conjunto como algunas de ellas individualmente pueden desempeñar un papel en la discapacidad a cualquier nivel.” (OMS, 2001 p.27).

Entonces, los Factores Personales son aquellos factores contextuales que tienen que ver con el individuo como el caso de las experiencias y trayectorias vitales, que se consideran la biografía personal, la educación, la profesión, los esquemas globales de comportamiento, el carácter, que representan influencias internas sobre el funcionamiento y la discapacidad misma, pudiendo contribuir incluso sobre el resultado de otras intervenciones (Fernández-López, Fernández-Fidalgo, & Cieza, 2010); confiriendo en el indicador de Constructos de la Clasificación a los Factores Personales el efecto de los atributos de la persona, de la misma manera que en los Factores ambientales se establece el efecto facilitador o de barrera, de las características del mundo físico, social y actitudinal (OMS, 2001).

La dificultad reside en los elementos a incorporar y cómo agruparlos con objeto de aportar conocimiento sobre el estado e impacto de este factor en la vida de las personas, y por tanto, en la condición de discapacidad relacionada con la realización de las actividades y la

participación. Algunos autores (Fernández-López, Fernández-Fidalgo, Geoffrey, Stucki, & Cieza, 2009) plantean el debate con intención de llegar a los aspectos de la vida interior de las personas en cuestión, como es la ilusión, el miedo, el optimismo, que tradicionalmente han sido abordados desde una perspectiva subjetiva. Especialmente el estudio sobre la Calidad de vida abre líneas diversas en esta dirección (Cieza & Stucki, 2005; Schalock & Verdugo, 2003; Verdugo., 2002).

Los aspectos de los Factores Personales que han sido valorados en el presente estudio son:

- Aspectos sociodemográficos (edad, sexo, nivel socioeconómico, características educativas familiares).
- Situaciones relacionadas con la discapacidad y nivel educativo. (Discapacidad de nacimiento o adquirida, en su caso edad en que la adquirió y nivel escolar en ese momento, familiares con discapacidad).
- Trayectorias vitales curriculares.
 - Modalidad educativa previa: escolaridad en educación especial o *integrada*, sistema de asistencia abierta, telesecundaria o escolarizada regular).
- Motivos para continuar estudiando y para elegir la licenciatura o ingeniería cursada.
- Sentimientos-actitudes de los entrevistados respecto personas, actividades, instituciones, conceptos, tales como: escuela, trabajo, maestros, sociedad, asociaciones, compañeros, familia, amistad, solidaridad, autosuficiencia, discriminación.
- Expresión de sentimientos o estados de ánimo en respuesta a la situaciones que indique el entrevistado, pueden ser: de abrumo, añoranza, enojo o coraje, temor o inseguridad, frustración, no necesidad, exclusión o rechazo, de dependencia, vergüenza, esfuerzo, inclusión, afecto o agradecimiento y cariño, satisfacción, autoestima.

5.5.5.1. MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS DEL NIVEL SUPERIOR.

La elección de la carrera profesional constituye una de las más relevantes decisiones en la vida de las personas, de esa decisión depende gran parte de la actividad de la vida adulta, incluso de la salud psicológica de los individuos. Elegir una carrera implica un autoconocimiento de las capacidades, intereses y aspiraciones.

El momento de la elección de la carrera profesional es uno de los más difíciles en la vida de los jóvenes, múltiples estudios se desarrollan sobre los aspectos que influyen en la toma de decisiones correspondientes, los elementos asociados a inadecuadas elecciones vocacionales, investigaciones sobre deserción, frustración ocupacional, etc. que ha ido guiando a la intervención en los diferentes servicios de orientación vocacional, principalmente en los niveles educativos técnico y superior (Blas, 2007; González Maura, 2004).

Entre tales estudios, comparten el hecho de que la elección de la carrera profesional es influida por aspectos externos e internos en los individuos, dentro de los aspectos externos ha sido muy estudiado el peso de las aspiraciones de las propias familias sobre el alumno, la presión que ejercen sobre él, simultáneamente la presión del medio en cuanto a la representación social que se tiene de los distintos profesionistas, elementos como el prestigio y el nivel de ingresos económicos, son fuentes de presión en el momento de elegir. Aunado a ello, en el caso de estudiantes con discapacidad, obra como fuente adicional de presión externa la inferencia personal y familiar sobre la posibilidad real de inserción laboral, de desempeño de la profesión cuando se concluya, el ser admitido por las instituciones educativas que imparten los estudios.

Con todo esto se intenta describir la atmósfera de presión a la que se está sometido en ese momento y por tanto, argumentar que una decisión que se desprenda de tantas condicionantes, o bien, que teniéndolas en consideración como elementos presentes, sea capaz el individuo de tomar por sí mismo la elección que más corresponda a sus pretensiones, intereses, predilección de actividades; arribando con esto al concepto de autodeterminación, entendida como capacidad del sujeto para determinar sus acciones por sus propias reflexiones y convicciones, constituyéndose en expresión compleja de la autoregulación de la personalidad al dirigirse sobre criterios propios construidos en el proceso de interacción social (González Maura, 2009; Verdugo & Martín, 2002)

En el caso de los jóvenes con discapacidad elementos como la sobreprotección, baja credibilidad en las potencialidades y capacidades de sus hijos, desmoronamiento ante las barreras sociales a las que han de enfrentarse, las barreras arquitectónicas y urbanísticas, la propia representación de la discapacidad, pueden llevar a que algunos padres ejerzan presión en las decisiones de sus hijos, en especial sobre decisiones, que como ha sido dicho, son de especial relevancia por las implicaciones para el resto de la vida.

Por otro lado, considerándose la autodeterminación como una de las dimensiones importantes que definen la calidad de vida de los sujetos, el hecho de que estos decidan por sí mismos la orientación que darán a la actividad primordial en su vida, laboral y

ocupacional, como es la definición vocacional, es de especial importancia valorar cómo han elegido y qué móviles han llevado a los universitarios con discapacidad en el momento de determinar la profesión que están estudiando o han concluido. Aún más, en concordancia con el planteamiento de si la decisión profesional es el resultado de la asunción de una postura personal en el proceso de elección, las posibilidades de éxito en el estudio y en el futuro desempeño de la profesión son mayores, independientemente de las motivaciones que orienten la elección (González Maura, 2004).

En el presente estudio, se han catalogado las expresiones según las siguientes categorías: elección por intereses ocupacionales y cognitivos, motivos emocionales, posibilidades laborales, presión familiar, motivos emocionales, rechazó en las opciones elegidas, limitaciones o escasez de opciones, o bien por facilidad de las actividades o de los estudios. El hecho de que los jóvenes con discapacidad entrevistados mencionen en un 66.6% que eligieron la profesión estudiada por interés, por gusto en las actividades que se desempeñan en el área del conocimiento, y que además la elección en tomada por ellos mismos, con el respeto y en su caso incluso con el apoyo de sus padres, habla de una conducta autodeterminada y, por tanto, de una de las dimensiones de calidad de vida.

Cabe mencionar que cada alumno tuvo una o más expresiones del motivo por el que la eligió, dado que hay quien refiere interés y gusto por el tipo de disciplina y a la vez emitir una expresión con carga emocional.

En este apartado se exponen los resultados descriptivos basados en las frecuencias d citas de cada categoría, y en el apartado 5.5.5.2. sobre expresión de sentimientos y emociones se presenta el análisis cuantitativo conjunto.

Entre los motivos que expresaron los alumnos con discapacidad entrevistados, para elegir estudiar una determinada licenciatura o ingeniería, se resalta el que de las 82 citas que mencionan algún motivo de elección, 36 de ellas se refieren a haberla elegido por interés en los conocimientos de esa licenciatura o ingeniería electa, esto es, un 43.9% de la expresiones.

Es este el motivo expresado con más cantidad de citas; así mismo, podría agruparse a las citas que mencionan que decidieron por el tipo de actividades que realizan ($n = 4$) y las de motivo laboral ($n = 7$), al considerar que cuando egresen tienen definido en lo que trabajarán, con siete citas. De tal manera que se contaría con 47 citas agrupadas.

A su vez, la elección codificada como por *motivos emocionales*, agrupa a 19 unidades de expresión y es la segunda en frecuencia global de citas. A pesar de las interpretaciones que desde el punto de vista de Psicología de las motivaciones puedan realizarse, siguiendo lo expuesto párrafos arriba y en concordancia con los planteamientos de González Maura

(2004) que el hecho de tener un motivo determinado por el sujeto, sea del índole que sea, habla de autodeterminación; en este caso, incluso que el motivo expresado sea *para demostrar que se es capaz de lograrlo*.

En contraste respecto a la autodeterminación, a pesar de su poca frecuencia, llaman la atención tres expresiones que mencionan que fue definida la licenciatura por presión familiar, cinco por rechazo en otras elegidas, e igualmente cinco por no haber otras opciones entre las cuales elegir. Esto último sobre todo en poblaciones en que solamente existían dos licenciaturas entre las cuales elegir, por ser las únicas que se impartían en el lugar.

En seguida se muestra la figura que muestra la distribución de las citas según las categorías recién mencionadas.

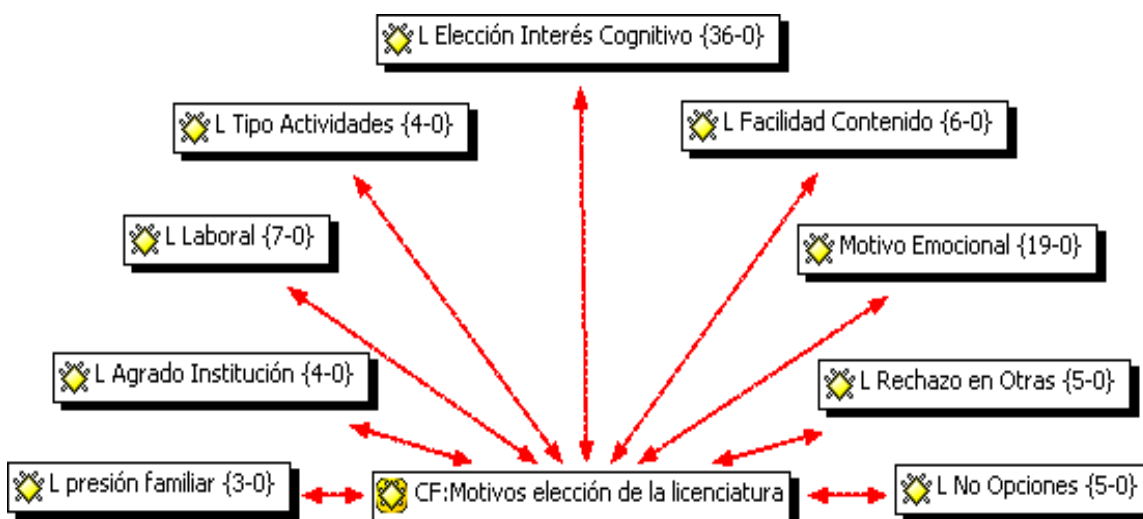


Figura 36 Motivos expresados por los alumnos con discapacidad para elegir la licenciatura o ingeniería que estudian o han estudiado.

Claramente algunos de los universitarios expresan su satisfacción por los estudios que realizan, el gusto por los conocimientos que implican o bien, ser muestra de un rasgo de autodeterminación dirigido hacia el logro de un interés. Se insertan una gran cantidad de citas por la relevancia que tiene como por la diversidad de expresiones que apuntalan esta aseveración son del corte de las siguientes:

P 1: 25AH1A18EGA.rtf - 1:34 [para mí, me gusta Diseño Gráfico.] (92:92)
Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

para mí, me gusta Diseño Gráfico

P14: 27AH3A30EGC.rtf - 14:24 [después ingresé a la Universid..] (14:14)

Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

después ingresé a la Universidad, en la Universidad estudié la Ingeniería, me encantaban las matemáticas muchísimo! los maestros me explicaban y yo, ay no a ver, y yo hacía como mi lógica y mi raciocinio, así fue como iba absorbiendo la información pero ya era como más claro ¿no? no me importaba el maestro o no, yo veía, entendía, comprendía mejor que otras materias, comprendía muy bien el aspecto matemático y así fui absorbiendo esta información, me gustó muchísimo y así fue como decidí entrar a la Universidad en esta área y carrera, me encantaba porque entendía,

P17: 47VM2B18ESD.rtf - 17:14 [este...después de salir de la pr..] (22:22)

Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

este...después de salir de la preparatoria yo decido que quiero estudiar música, me apasiona el canto y quiero lograr algo con eso, eh... yo me meto a unos talleres de la misma escuela de música en donde estoy ahorita pero no tuve mucho éxito entonces como que deserté un tiempo y después volví a retomarlo

P18: 8FH2A18ESE.rtf - 18:6 [por una razón especial, este m..] (28:28)

Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

por una razón especial, este mi tirada es trabajar en el área comercial del periódico,

P19: 36AM3A30EGE.rtf - 19:25 [me gustó cómo me apoyaban las ..] (22:22)

Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

me gustó cómo me apoyaban las maestras especialistas y me dio ganas de estudiar para yo también apoyar a los sordos, si, pero sí me estoy dando cuenta que algunos sordos sí pueden y otros sordos que no pueden, o sea no es muy fácil el trabajo, pero por eso estudié esta carrera, me gustaba mucho y hasta la fecha sigo trabajando también este, con sordos todavía

P21: 4FH1B18ESF.rtf - 21:35 [de por si me gusta la, la filo..] (176:176)

Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

de por si me gusta la, la filosofía humanista, el comprender a los hombres por, soy muy católico me gusta entonces, como verán la universidad es adecuada

P22: 51VM3B30EGH.rtf - 22:49 [ya ahí vas a tener tu pase aut..] (178:178)

Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

ya ahí vas a tener tu pase automático, ve a ver la escuela y fui; me aventé, fui a ver la escuela, fui a conocer el plan y todo, y me gustó;

P24: 2FH2A30EGJ.rtf - 24:37 [Fue iniciativa propia, porque ..] (55:55)

Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

Fue iniciativa propia, porque yo siempre he estado muy consciente de mi problema y no podía ser abogado porque tengo que hablar mucho, y no puedo comunicarme bien. Doctor menos porque tengo problemas con mis manos, entonces así se me fue resolviendo mi campo de acción, entonces pensé en la computadora, era diferente porque ahí no más me tengo que sentar, teclear y empezar a programar y como siempre me ha gustado investigar y ver como se hacen las cosas, vi la carrera y dije pues a ver si puedo programar.

P27: 42VH3B18EGJ.rtf - 27:32 [pues básicamente porque así co..] (96:96)
Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

pues básicamente porque así comprendí desde muy pequeño que se me daba la facilidad para los idiomas, y la carrera era toda en inglés, entonces básicamente eso fue, rápidamente yo comprendí que tenía talento para eso.

P28: 23AH2B30ESJ - 28:14 [Porque a mi me gusta lo de la ..] (50:50)
Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

Porque a mí me gusta lo de la computación, porque mi hermano me enseñó cómo fabricar diferentes cosas como la tarjeta madre dentro del CPU, redes, diferentes cosas, también cómo formatear, cómo instalar Windows y diferentes programas,

P29: 9FH3B30EGJ.rtf - 29:41 [El psicoanálisis ortodoxo que ..] (145:145)
Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

El psicoanálisis ortodoxo que todavía me gusta

P33: 15FM3A18ESM.rtf - 33:24 [porque en realidad yo sí creo ..] (72:72)
Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

porque en realidad yo sí creo que Derecho es para impartir justicia y para ayudar a los que no pueden hablar y a los que no tienen voz por decirlo así ¿no? de una forma figurada, por eso yo estudié Derecho, porque yo creo en la justicia

P33: 15FM3A18ESM.rtf - 33:27 [me aceptan en la Libre, me ace..] (86:86)
Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

me aceptan en la Libre, me aceptan en otra creo que fue el ITAM y en la Ibero pero, el enfoque y el sistema de estudios me gusta mucho porque es como más humanista, es decir, más enfocado a derechos humanos y todo eso y por eso me he decidido quedar en la Ibero

P34: 34AM1A18EGM.rtf - 34:13 [Porque quería estudiar ingenie..] (65:65)
Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

Porque quería estudiar ingeniería, ingeniería y tecnología computacional el Tec se supone que es lo mejor para ingeniera, porque empecé en ingeniería, pero luego me cambié de carrera

P35: 41VH2A30EGM.rtf - 35:8 [pero en mi proyecto estaban in..] (32:32)
Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

pero en mi proyecto estaban ingeniería porque me gustan las matemáticas, me gustaba la historia, leyes, poder ser administrador, tenía un sin fin de opciones viables porque todas me gustaban, o sea, exactamente el mismo problema que las personas que no les gusta nada

P35: 41VH2A30EGM.rtf - 35:9 [Sí, yo fui perfilando más en l..] (34:34)
Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

Sí, yo fui perfilando más en la psicología porque me interesó saber cómo era el ser humano el que creaba todo lo demás, entonces a partir de ahí fue mi interés a entrar a psicología

P39: 43VH1B30EGM.rtf - 39:40 [algo que se puede acercarse al t.] (84:84)
 Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

algo que se puede acercarse al trabajo social es la psicología, me gustaba muchísimo

P42: 28AM1B30ESP.rtf - 42:33 [Porque cuando era chiquita vi ..] (163:163)
 Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

Porque cuando era chiquita ví a mi papá, me gustaba el dibujo, mi papá es arquitecto, me gustaba cuando lo veía, me gusta mucho el dibujo, me puse a estudiar arquitectura por el dibujo técnico me gustó, por eso estudié el área técnica,

P45: 19AH1B30EGR .rtf - 45:18 [Porque me ha gustado mucho hac..] (120:122)
 Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

Porque me ha gustado mucho hacer proyectos; me gusta mucho, o sea, ver toda la arquitectura que hay, la colonial, y este... me encanta... de todo. Y también este, me gusta mucho hacer proyectos, hacer planos

P46: 52VM1B30EGR.rtf - 46:41 [Pues orientado más a las cienc..] (77:77)
 Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

Pues orientado más a las ciencias sociales, o sea, tenía claro lo que no, ni me iba a ser doctora, ni iba a ser química, ni iba a ser física, ni iba a ser matemática, a todo eso de plano no

P47: 5FH2B30EGR.rtf - 47:64 [como ya traía de la prepa la f..] (71:71)
 Codes: [L Elección Interés Cognitivo]

como ya traía de la prepa la formación un poquito técnica de la contabilidad entonces ahí empecé y Administración y contaduría oye pues suena interesante porque es una carrera profesional que la puedes desempeñar desde un escritorio desde una computadora, desde tu propio despacho o ultimadamente sin nadie me ocupa pues sabes qué yo empiezo a buscar clientes y no sé que voy a ser ahorita no se me ocurre pero yo creo que es una carrera que la puedes llevar desde un escritorio tranquilamente y ya empezaba el Internet

Muy especialmente, el hecho de elegir la profesión y con ello, la actividad a la que prioritariamente ha de dedicarse en la vida adulta, es un elemento aterrizado a resaltar si partimos del concepto de calidad de vida, en el cual un aspecto importante es el de la autodeterminación, entendida y concebida como la posibilidad de que las propias personas ejerzan control sobre sus decisiones en aspectos que les son propios (Schalock & Verdugo, 2003b).

Así, el hecho de haber logrado niveles educativos altos y elegidos por ellos mismos, nos dirige tanto al nivel de desarrollo del propio individuo como del tipo de participación familiar, ya que generalmente es en la adolescencia cuando se elige iniciar una licenciatura, etapa en que regularmente se está bajo la influencia familiar y si ésta permite o aún más,

promueve el que el joven con discapacidad defina su destino, y elija lo que a su juicio le conviene acorde a sus predilecciones, plantea un estilo o condición familiar.

Lo que por un lado, cumple a través de ello con uno de los componentes base a desarrollar socialmente, bajo el paradigma de los derechos humanos, e impulsado en la Convención (ONU, 2006) en donde se reconoce a una persona con discapacidad como agente, sujeto activo y usuario que ha de participar en la determinación de todo lo que le concierne.

Se requiere profundizar en esta línea, acorde a su vez a lo que también plantea Verdugo (2002) sobre la vigencia en la investigación educativa, de conceptos como son la autoestima, la eficacia y autoeficacia, la percepción de valía y en su conjunto, la calidad de vida; en el trabajo del autor recién citado, se refiere la definición de Wehmeyer como la más aceptada sobre autodeterminación, la cual es descrita como el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida, libre de influencias externas o interferencias (Wehmeyer & Schalock, 2001), definición que pone el acento en la posibilidad de actuación, condición indispensable para elegir o tomar decisiones que afecten directamente alguna situación o aspecto relacionado con la propia vida; incluyendo la elección y la toma de decisiones, la resolución de problemas, el establecimiento de metas y la adquisición de habilidades para lograrlas; las expectativas de resultado; el autoconocimiento de sus características y condiciones personales (Arrovave & Freyle, 2009; Schalock, 2001)

En síntesis la autodeterminación implica habilidades de elección, toma de decisiones y resolución de problemas con conciencia de las características y condiciones personales.

Ahora bien, sin restar importancia al aspecto arriba abordado, es subrayable el resultado de la cantidad importante de citas que expresan un motivo con carga emocional ligada a la elección de los estudios superiores, que realizan o han realizado los universitarios estudiados; esto es, que un móvil expresado para obtener el nivel educativo referido es *demostrar* que puede lograrlo, lo cual indica que de alguna manera ha percibido por parte de otras personas, o se ha sentido a sí mismo, en desventaja respecto a los alumnos sin discapacidad y requiere mostrar que se puede lograr el mismo resultado que ellos.

Se agrupan expresiones del estilo de las siguientes:

P10: 26AH2B18EGA - 10:21 [primero la parte pedagógica po..] (64:64)
Codes: [Motivo Emocional]

primero la parte pedagógica por qué, porque es la necesidad fundamental en los niños sordos y ya después haría la parte de informática, pero la educación en sí para demostrarle a las personas que realmente se puede, nosotros estamos abriendo una generación en nivel de licenciatura y ojalá se siga, que haya más generaciones ¿no? y que esto se difunda en otros Estados de la República, o sea que escuchen de que se

puede hacer

P22: 51VM3B30EGH.rtf - 22:75 [mi entusiasmo por querer traba..] (34:34)

Codes: [Motivo Emocional]

mi entusiasmo por querer trabajar y por querer demostrar que puedo ser una profesionista igual que cualquier otro, pero creo que en este momento sí lo estoy logrando

P25: 37VH1A18EG].rtf - 25:55 [después pues tener una mejor c..] (170:170)

Codes: [Motivo Emocional]

después pues tener una mejor calidad de vida no ser alguien que, pues que de alguna forma pidiera limosna, no porque fuera malo ¿no? o sea, simplemente porque no quería esas condiciones, entonces pues después fue sobresalir en cuanto a pues tener un trabajo ¿no? realmente el objetivo para la vida, eso fue

P29: 9FH3B30EG].rtf - 29:47 [me interesé en saber qué me pa..] (175:175)

Codes: [Motivo Emocional]

me interesé en saber qué me pasaba, me interesé un poco más sobre mi problema de lenguaje, y a partir de ahí comencé a investigar para mi tesis de licenciatura

P41: 7FH1A18ESO.rtf - 41:22 [Yo creo que la motivación es m..] (56:56)

Codes: [Motivo Emocional]

Yo creo que la motivación es más personal, el no quedarte, en el mismo, círculo no, o sea el temor de salir de cuatro paredes, a enfrentar lo, el mundo, que sin duda es muy fuerte, fuera de casa, al final de cuentas estás dentro de casa y tienes un padre, una madre ahí, que está ahí, y que te ayuda en todo, pero ya fuera no están tus padres, y tienes que enfrentarte con el mundo, y eso yo creo que más de la persona en sí, de decir; no, es que yo quiero salir bien, quiero hacer otra cosa, que quedarme dentro de mi casa, a ver como el mundo sigue pasando y yo sigo esperando.

P46: 52VM1B30EGR.rtf - 46:63 [Si entonces este... pues ahorita..] (125:125)

Codes: [Motivo Emocional]

Si entonces este... pues ahorita mi hija absorbe toda mi tarde ¿verdad? pero en cuanto mi hija ya vaya a la escuela y ya este encaminada yo retomo mi desarrollo profesional ¿no? porque lo necesito por ella

P50: 1FH1B30EGA.rtf - 50:40 [llega la oportunidad de seguir..] (51:51)

Codes: [Motivo Emocional]

llega la oportunidad de seguir estudiando y dije sí , es mi oportunidad de demostrarles a todos que yo puedo y que no tienen porque estarse compadeciendo de mi ni dando lástima, no quería dar lástima entonces dije les voy a demostrar que tal vez no, no puedo hacer cosas que ellos hacen físicamente pero que mentalmente estoy más que bien

P50: 1FH1B30EGA.rtf - 50:42 [me dí cuenta que todo era culp..] (53:53)

Codes: [Motivo Emocional]

me dí cuenta que todo era culpa de mi papá, bueno así yo lo pensé , porque si él se esforzara y trabajara y viera por el bien de nosotros(...)yo trataba de platicar con él , de hacerle entender que no estaba bien lo que hacía no, pero no entendía entonces ya llegó un momento en la prepa yo creo cuando empecé de que ya no me importa lo que haga, yo voy a hacer lo mío y también lo hice por él, dije le voy a demostrar que

yo sí puedo, si él no quiere salir de eso pues no me importa, pero yo sí puedo y le voy a demostrar para que vea.

Tanto las codificadas “por rechazo o no admisión en otras que eligieron” (4.6%), así como las codificadas como de “no haber más opciones en la población en donde viven” (7.5%), reducen la diferencia con respecto a la elección por interés y gusto por la cursada. Quienes expresan que su móvil es por fines laborales, agrupa a quienes ya tienen definido en qué van a trabajar, en la mayoría de las ocasiones por contar ya con negocios familiares en el área.

Quienes eligen sus estudios argumentando que les agrada la Institución, agrupa a los que en especial querían integrarse en un centro educativo específico por el ambiente social que en él se desarrolla, o más llanamente, por el hecho de estar en un medio académico que posibilita un estilo de vida que le genera satisfacción:

P21: 4FH1B18ESF.rtf - 21:36 [me gusta así por ejemplo las á.] (176:176)
Codes: [L Agrado Institución]

me gusta así por ejemplo las áreas verdes, entonces como que era un, una universidad que se adecuaba, a lo que necesitaba, era la que más se adecuaba, pues otras universidades sí de plano, no, no cumplían como los...

P34: 34AM1A18EGM.rtf - 34:14 [Porque el Tec es lo mejor para..] (67:67)
Codes: [L Agrado Institución]

Porque el Tec es lo mejor para ingeniería. Siento que me llama muchísimo la atención el Tec, también por su tecnología, los edificios

P41: 7FH1A18ESO.rtf - 41:33 [Me gusta mucho más, venir a la..] (76:76)
Codes: [L Agrado Institución]

Me gusta mucho más, venir a la universidad, no sólo por el trato de mis compañeros, sino por estar en la universidad

No se muestran diferencias significativas por tipo de discapacidad, por sexo, ni por procedencia de región socioeducativa, asociadas al motivo de elección de los estudios a nivel superior. En la única categoría que existe una diferencia es en cuanto a haber sido rechazado, o no admitido en una licenciatura distinta a la cursada, cuyas menciones en su totalidad proceden todas de universitarios con discapacidad visual ($n = 5$).

5.5.5.2. EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES

A lo largo de las entrevistas se van manifestado ideas completas a manera de párrafos sea como argumentos o de relatos de vivencias, como también se presentan expresiones emocionales, sentencias, oraciones calificatorias que reflejan sentimientos y/o percepciones

de los universitarios participantes hacia personas y conceptos, como sensaciones, estados de ánimo de sí mismo.

De manera global se presenta en la figura siguiente el espectro de codificaciones de sentimientos y percepciones del sujeto hacia situaciones, hacia sí mismo y hacia los demás, los cuales representan 265 unidades de expresión tanto con carga positiva como negativa; no considerándose en este nivel la percepción del sujeto sobre los sentimientos de su familia hacia él o hacia la discapacidad, lo cual es abordado más adelante por separado. Tampoco son abordadas las Actitudes personales del sujeto hacia conceptos o personas, lo cual es abordado en otro apartado.

Los sentimientos o emociones que han sido codificados siguen los descriptores expuestos en el cuadro de códigos ya expuesto en el capítulo de metodología, por lo que en este lugar solamente se listan:

- Abandono
- Abrumo, sensación de pesado, difícil,
- Afecto, cariño, agradecimiento, reconocimiento.
- Añoranza
- Bajo nivel de conocimientos
- Enojo, coraje.
- Esfuerzo, sobreponerse, luchar, no vencerse.
- Exclusión, burla, rechazo de los demás hacia él o ella
- Frustración, tristeza
- Inclusión de los demás hacia él o ella
- Miedo, temor, inseguridad
- No requerir algo especial, no necesidad, no solicitarlo
- Percibirse dependiente con o sin molestia expresa de ello
- Percibirse valioso, autoestima positiva
- Satisfacción, alegría.
- Vergüenza de sí mismo o por pedir algo.

Se siguió la metodología de ir incorporando códigos en la medida en que aparecían algunos elementos no considerados. Se muestran en general en la figura de la página siguiente.

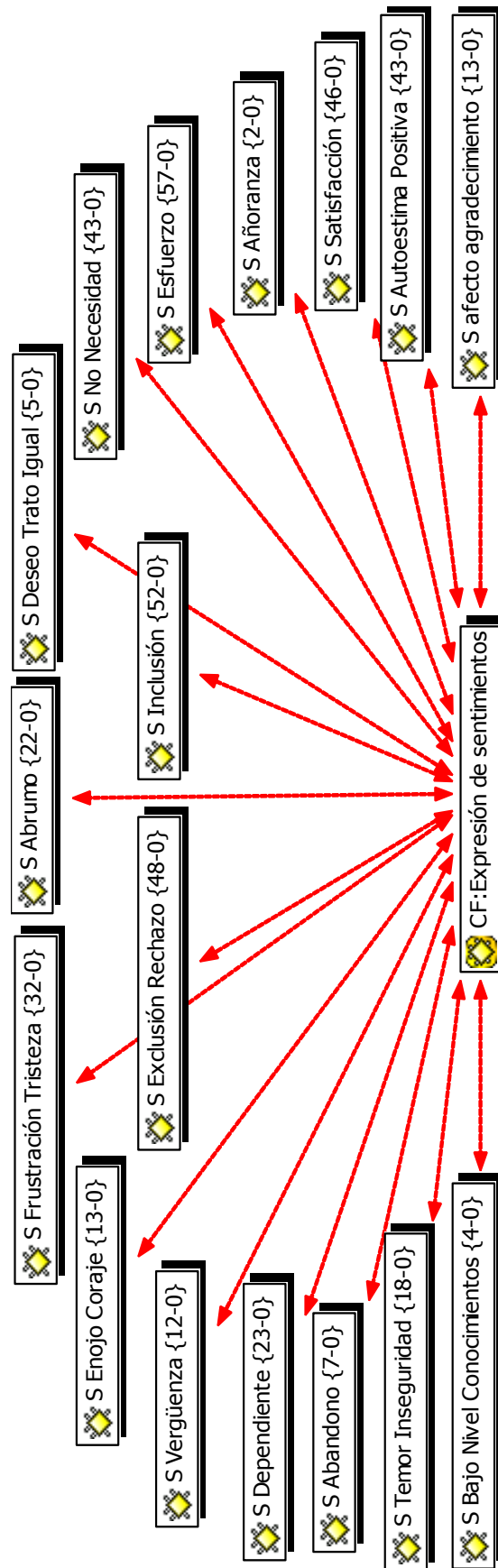


Figura 37 Expresión global del conjunto de sentimientos, expresión de actitudes personales del entrevistado hacia los demás, a instituciones y/o conceptos y valores.

Entre los componentes personales estudiados en el presente trabajo se encuentran citas que expresan sentimientos positivos y negativos hacia personas, instituciones o sobre conceptos o valores.

Haciendo una comparación de las expresiones de sentimientos y emociones, según su carga positiva o negativa, resultaron 224 citas con contenido positivo ($M = 4.15$ y $n = 224$) en contraste de 216 citas con contenido negativo ($M = .76$ y $n = 41$), siendo diferentes significativamente las medias de expresiones por sujeto.

Recordando que los entrevistados, podría considerarse, que son personas que han alcanzado niveles altos de logro personal si se establece que el nivel educativo superior supone esfuerzo y desarrollo de destrezas.

Expresión de sentimientos o actitudes personales con carga positiva

Entre los sentimientos expresados a manera de actitud personal positiva hacia personas o conceptos el que agrupa más unidades es el de Autosuficiencia con 64 citas ($M = 1.19$), el siguiente sentimiento es el referente a una actitud positiva o agrado por el trabajo con 36 ($M = .67$) citas, el agrado o buena disposición por el estudio cuenta con 28 citas ($M = .52$), la expresión positiva hacia Asociaciones cuenta con 21 citas ($M = .39$), en seguida con 15 citas ($M = .28$) están las expresiones positivas hacia los compañeros y con 14 ($M = .26$) hacia la solidaridad.

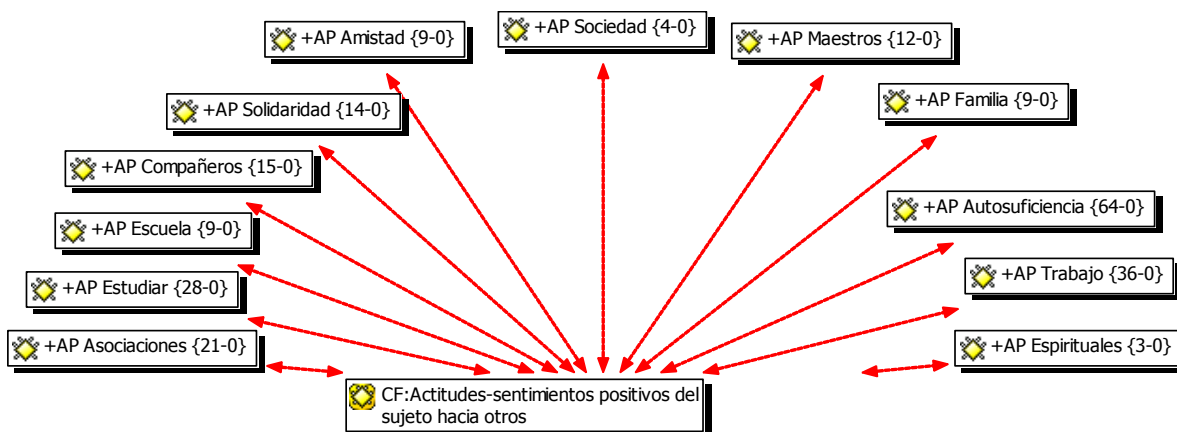


Figura 38 Actitudes, sentimientos y expresiones con carga positiva hacia otras personas instituciones, conceptos y valores.

En la figura recién insertada se abordan aspectos que pueden considerarse como algunos indicadores y dimensiones del modelo citado de Schalock y Verdugo (2003b) sobre calidad de vida.

Sobre la autodeterminación, como una dimensión de calidad de vida, a la cual se le da especial énfasis, son varios los indicadores participantes en este trabajo, que aportan citas como la decisión de estudiar hasta el nivel superior y de elección de la licenciatura, en particular la forma de encarar el logro de las metas y valores personales, de expresar percepciones y sentimientos sobre sí mismos.

De tal manera que se han analizado las expresiones que han sido clasificadas como actitud personal de autosuficiencia (+AP autosuficiencia), Sentimiento de esfuerzo (S esfuerzo), Sentimiento de autoestima positiva (S autoestima) y el Sentimiento de Satisfacción. (S satisfacción).

En general, no se muestran diferencias relacionadas con el sexo de los universitarios estudiados, excepto en la expresión de Actitud positiva hacia la Autosuficiencia con una media mayor de expresiones con esa orientación por parte de las mujeres ($M = 1.70$ y $n = 46$) sobre los hombres ($M = .67$ y $n = 18$).

Sometiendo los datos a un análisis de Correlación Bivariada de Pearson, se obtiene que una expresión positiva de autosuficiencia del universitario se correlaciona significativamente con sentimientos de autoestima positiva de los propios entrevistados ($r = .45$; $p < .01$). Se correlaciona también con percepción de sentimientos de aceptación y satisfacción de su familia hacia él/ella y/o hacia la discapacidad ($r = .40$; $p < .01$). Señalando que la fuerza de estas correlaciones es moderada.

A su vez, la expresión de sentimientos de satisfacción se correlacionan con los sentimientos de esfuerzo, sobreponerse, no vencerse ($r = .38$; $p < .01$) y estos sentimientos de esfuerzo se correlacionan con los de autoestima positiva ($r = .46$; $p < .01$) siendo moderada la fuerza de dichas correlaciones.

Simultáneamente se reporta correlación significativa entre las expresiones de la categoría de Actitud positiva hacia la Autosuficiencia con la categoría de Facilitadores a través de Material y Equipo especial de los Factores Ambientales ($r = .41$; $p < .01$). También se correlacionan con fuerza moderada, estos Facilitadores de Material y Equipo con la expresión de sentimientos de autoestima positiva ($r = .43$; $p < .01$)

Estos resultados van conformando una especie de perfil preferencial de actitudes personales, sentimientos hacia los otros y percepción de la familia hacia el entrevistado.

El perfil mencionado tiene características de lo que ha sido llamada personalidad resistente o resiliente, entendida como aquella que ante situaciones traumáticas o altamente adversas afronta esas experiencias e incluso extrae un beneficio, en el sentido de fortalecerse (Vera

Poseck, Carbelo, & Vecina, 2006) existe una prolífica corriente partidaria de esta postura que toma el término *Resiliencia* de la física para tomar como analogía la propiedad de los cuerpos de restablecer las características originales, después de una situación desestabilizadora; y que distintos autores han aplicado el concepto, tanto en la intervención psicoterapéutica como en propuestas de formación de esta capacidad (Cyrulnik, 2002). Una observación que se hace desde esta postura es que la Psicología tradicional ha dedicado grandes esfuerzos al estudio de los efectos devastadores del trauma, soslayando a esa capacidad de resistir o de fortalecerse ante los embates de la vida. Parafraseando a Tomkiewicz (2001) “el concepto de resiliencia ha acabado con la dictadura del concepto de vulnerabilidad”.

En relación a la resiliencia un tema de interés es la determinación de los factores que la promueven, (Bonanno, 2004) entre ellos se refieren a ciertas características de personalidad como el afrontamiento y también a condiciones de apoyo social, incluye dos aspectos relevantes: resistir el suceso y rehacerse del mismo (Manciaux, 2003; Martínez Torralba & Vasquez-Bronfman, 2006).

Algunos estudios ha puesto de manifiesto que las emociones positivas coexisten con las negativas durante circunstancias estresantes y adversas (Folkman & Moskowitz, 2000), ayudando a reducir los niveles de angustia y aflicción que siguen a la experimentación de dichas circunstancias (Davison, 2002); esto es concordante con el hecho de la cantidad de expresiones con carga negativa presentes en las entrevistas realizadas.

El abanico de sentimientos agrupados bajo la consideración de ser expresiones negativas hacia los demás o de actitud negativa hacia conceptos o valores. Entre los sentimientos y percepciones categorizados se listan los siguientes:

Por un lado, las expresiones negativas hacia:

- las asociaciones, los compañeros, la escuela, la solidaridad.

Por otro lado los sentimientos de:

- Abrumo y dificultad,
- Enojo – coraje,
- Exclusión, burla, rechazo de los demás hacia él o ella,
- Frustración, tristeza,
- Miedo, temor, inseguridad,
- Percibirse dependiente con o sin molestia de ello,
- Vergüenza de sí mismo o por pedir algo.

Los dos conjuntos de citas listadas conforman un total de 216 unidades de expresión. Los sentimientos que más citas agrupa es la de percepción de ser excluido o sentimiento de rechazo, con 48 unidades de expresión, los sentimientos de frustración o tristeza agrupan a 32 citas, las expresiones de actitud negativa del sujeto hacia las asociaciones cuenta con 24 citas y muy cerca con 23 la expresión de dependencia con o sin desagrado por ello, también muy cerca con 22 citas se presentan expresiones de sentir abrumo o dificultad, seguidos con 18 unidades de expresión referidos a sentimientos de temor o inseguridad, con menores cantidades se encuentran sentimientos de enojo o coraje y expresiones de sentirse avergonzado o con vergüenza por pedir algo, con 13 y 12 unidades de expresión respectivamente.

La figura de abajo agrupa la constelación de los distintos sentimientos, percepción y actitudes con carga negativa del sujeto hacia otros o de respuesta por la percepción de trato de los demás hacia sí.

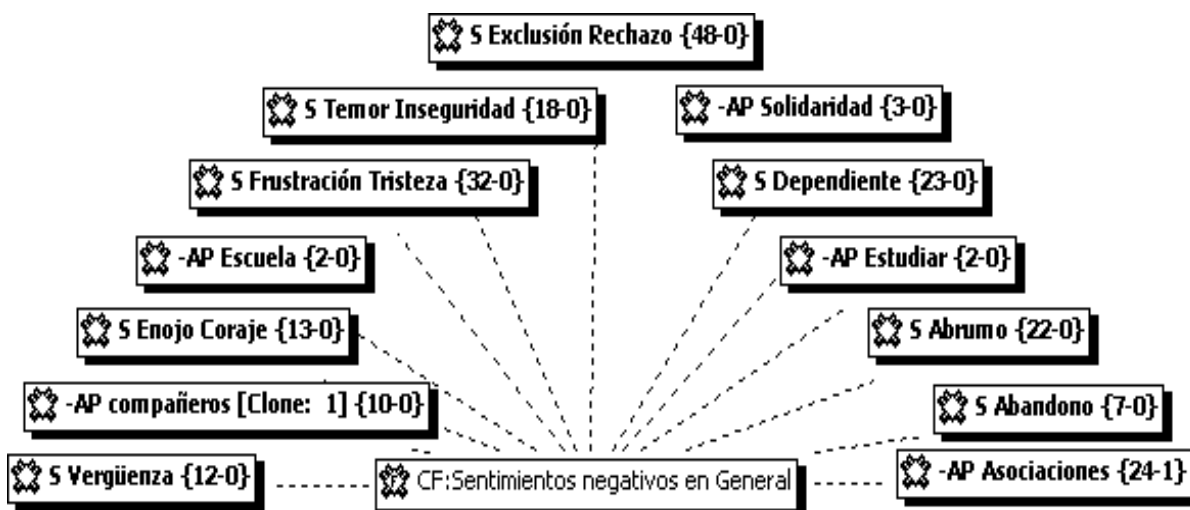


Figura 39 Actitudes, sentimientos y expresiones con carga negativa hacia otras personas, instituciones, conceptos y valores.

El hecho de que la cita, más frecuente es la de rechazo, exclusión, burla, con 48 unidades de expresión resalta que el medio ha presentado rasgos hostiles, esto es, no se puede afirmar que estos estudiantes no hayan sido expuestos a situaciones de no aceptación o que no perciban exclusión, ya que tanto la cantidad de expresiones como el contenido de los mismos, muestran que el medio social no siempre les ha acogido.

Es relevante el hecho de que 44.4% de los entrevistados no expresa ninguna cita de sentimientos negativos hacia los otros, en cambio un 90.7% expresa una o más citas de

sentimientos positivos. Como que la expresión de sentimientos positivos fuera más generalizada, en contraste se concentra en menos sujetos la expresión de los negativos.

Así como se sometieron a pruebas de correlación los datos de sentimientos y percepciones positivas, se han efectuado dichos análisis estadísticos a los de sentimientos y percepciones con carga negativa.

De lo que resulta que las expresiones referentes a Sentimientos de Vergüenza en algún momento se correlaciona con expresiones de Sentimiento de Temor ($r = .636$; $p < .01$) y con Sentimientos de Frustración o Tristeza ($r = .44$; $p < .01$), con Sentimientos de Dependencia ($r = .50$; $p < .01$), con Sentimientos de Exclusión o de Rechazo ($r = .42$; $p < .01$).

A su vez, los Sentimientos de Temor se correlacionan con expresiones de Sentimientos de Frustración y tristeza ($r = .52$; $p < .01$) y con Sentimientos de dependencia ($r = .59$; $p < .01$).

Los Sentimientos de Frustración y Tristeza se correlacionan además de lo que se acaba de exponer en los párrafos anteriores, con Sentimientos de Dependencia ($r = .50$; $p < .01$) y con las Barreras o falta de Material y Equipo especial ($r = .45$; $p < .01$) perteneciente a los elementos marcados entre las Barreras en el Dominio de Productos y Tecnología, de los Factores Ambientales.

Igual que en el caso de los perfiles que expresan una tendencia a combinar sentimientos positivos, de esfuerzo, autosuficiencia, pareciera conformarse un tipo de perfil que aunque de proporción minoritaria en el conjunto de los universitarios estudiados, está presente y genera un espacio de indagación.

En concordancia, sobre temas como la autosuficiencia y autodeterminación, cabe mencionar que el 75.9% no expresa ningún cita de sentir dependencia, entonces queda en el 24.1% de los universitarios que expresan sentir dependencia, y con ello, los perfiles de combinación de sentimientos negativos recién descritos relacionados que la asocian.

Por otro lado, no se muestran diferencias significativas entre los tipos de discapacidad en relación a la expresión de sentimientos negativos.

No se muestran diferencias significativas relacionadas con el sexo de los universitarios estudiados en cuanto a los sentimientos con carga negativa.

Percepción de sentimientos de su familia.

Acorde al planteamiento y resultados presentados en el presente trabajo referente al Apoyo y Relaciones, en particular de la familia cercana, se clasificaron citas referentes a la

percepción del alumno con discapacidad, sobre sentimientos o emociones de su familia respecto a él, o a la discapacidad en general. De lo que resultó un total de 47 citas con contenido diverso, cabe resaltar que las más frecuentes fueron tanto las de sentimientos de temor y protección dirigidos de la familia hacia el sujeto entrevistado, con 17 citas y muy cercano con 15 citas, diferentes expresiones de aceptación y/o satisfacción de su familia hacia él.

Pudiéndose inferir que la percepción del estudiante sobre los sentimientos de su familia hacia él mismo y hacia la discapacidad son de mayor peso los de Aceptación; sin embargo son muy pocas unidades de expresión para emitir una aseveración contundente. Además de que los Sentimientos de su Familia codificados como de Temor y Protección, pueden implicar sentimientos difusos, de difícil agrupación. Aún así es relevante mencionar que se presenta una correlación con moderada fuerza entre la percepción de esos Sentimientos de Temor y Protección de la Familia con la expresión en general de Sentimientos de Exclusión y Rechazo del universitario en su entorno ($r = .51$; $p < .01$).

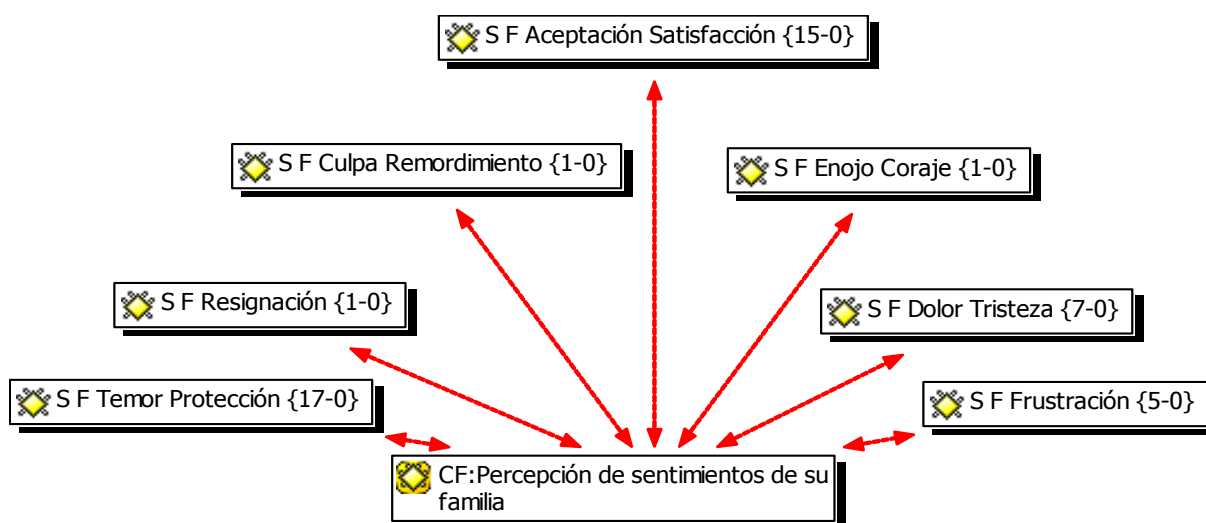


Figura 40 Percepción del individuo sobre expresiones de sentimientos y emociones de su familia hacia él (ella) o en relación a la discapacidad.

No se encontraron diferencias significativas en las expresiones de las personas según los tipos de discapacidad en cuanto a su percepción de los sentimientos de su familia hacia él o ella y/o hacia la discapacidad.

5.5.5.3. INFLUENCIA IMPULSORA DE ALGÚN PERSONAJE SOCIAL O HISTÓRICO, PERSONA EN CONCRETO, LIBRO O PELÍCULA.

Acorde al planteamiento de la investigación cualitativa en sociología (Alonso, 2003) que se considera como un enfoque fundamentalmente motivacional, en el sentido que busca lo que motiva, las razones que explican la acción de los actores, uno de los temas tocados en las entrevistas fue respecto a alguna persona, personaje, libro, película que especialmente le hubiera impactado y fuera fuente de inspiración o impulso a salir adelante o esforzarse, 43 de los entrevistados emitieron alguna referencia, esto es, 79.62% de los universitarios elaboraron alguna referencia en ese sentido.

El contenido de tales citas se distribuyen como sigue: 44.1% son personas/personajes (de estos el 23.31 son padres y familia cercana, o sea un 11.6% del total de las 43 citas se refieren a sus padres y familia; el 10.5% de las citas se refieren a maestros; el 5.23% fue un curso; y el 10.46% amigos y conocidos).

En cuanto a alguna obra sea libro o película, se dirigen el 55.80% de la expresiones que mencionan haber tenido alguna influencia impactante benéficamente, como impulsora o motivadora; los que son referidos como obra escrita en modalidad de libro representan el 23.25% del total de las referencias y un 32.55% son películas, independientemente que algunas de éstas sean puestas en escena de algún libro.

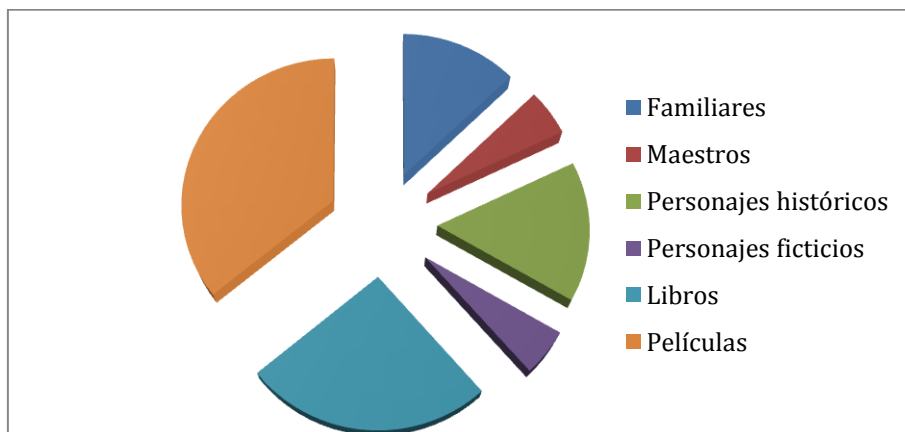


Figura 41 Distribución de referentes de impacto o impulso para esforzarse en su vida

El título de los libros y películas que han causado tal impacto impulsor se lista en la tabla de abajo, marcando si se trata de película (P) o de libro (L), el 90% de los libros pueden incluirse en el género de autoayuda en general y solo un 10% el protagonista principal tiene una discapacidad; en contraste, las películas mencionadas como que les han impactado un 57.2% tienen como protagonista alguna persona con discapacidad y el 42.8% complementario hacen alusión a esfuerzo y perseverancia en personas en general.

Tabla 24 Lista de títulos de libros o películas que han influido para impulso al esfuerzo.

Título del libro o película	Libro/Película
“El Gato Negro y la Gaviota”	L
“Gaby Brimmer”	P
“Mi nombre es Sam”	P
“Mi Pie Izquierdo”	P
“El caballero de la armadura oxidada”	L
“Azteca”	L
Patch Adams	P
la escritura de Paulo Coelho	L
“Claro y Oscuro”	P
“El país de los sordos y lo que piensan”	P
“Una difícil decisión”	P
“Outset”	P
“El patito feo”	L
“Juan Salvador Gaviota”	L
“El alquimista”	L
“Escrúpulos”	P
“Como agua para chocolate”	P
“Ventana del alma”	P
“Mis prisiones” de Silvio Pellico	L
“Rain Man”	P
“Patch Adams”	P
“El luchador”	P
“El sentido de la vida” de Victor Frankl	L
“Gazapo” de Gustavo Sainz	L

Los motivos o razones expresados son de índole diversa, relacionados con el tipo de referente, la mayoría de las películas y libros presentan el sentido de esfuerzo de los protagonistas respectivos, a su vez las diferentes manifestaciones relacionadas con la admiración a los propios padres hacen ver el reconocimiento al esfuerzo

Algunos psicoterapeutas han incluido como técnica de apoyo a la biblioterapia, bajo el considerando de que la persona disminuye la posible resistencia, aún al terapeuta, tomando de la lectura lo que ajusta a su situación personal (García, 2001).

A continuación se inserta una tabla con los argumentos o motivos literales expuestos por los entrevistados. Los tipos de Discapacidad se identifican por la inicial, así como el género.

Tabla 25 Personas, personajes, obras literarias o cinematográficas que han impulsado a los universitarios y los motivos de ello.

TIPO DE DISCAPACIDAD/ GÉNERO	PERSONAJE/ PERSONA	LIBRO/ PELÍCULA	MOTIVO/DESCRIPCIÓN COMENTARIO DE LA PROPIA PERSONA
A H		El Gato Negro y la Gaviota	-libro-
A H		Película s/d	una película muy vieja me acuerdo el papá tenía una hijo es sordo, es mudo, es sordo, el papá estaba triste, él puede esforzar, puede ayudar a su hijo, él es un maestro para ayudar a todos los sordos, para ayudar a hablar las manos para entienda bien a su hijo, para vivir la vida feliz
A M	Madre Teresa de		porque son personajes que han transformado la vida

	Calcuta y Gandhi, Juan Pablo II		con su experiencia, pero también se han transformado para hacer el bien.
V H	las mujeres...		tenía que patrocinar salir con ellas, que no tenía recursos económicos, o que bien, no me pelaban porque tenía discapacidad visual, o igual, no, no me pelaban a veces, ¿no? y las que me pelaron pues hay que sacarlas, y dije no, no toda la vida voy a estar así, pues tengo que motivarme, impulsarme y seguir estudiando...
F M	un curso de desarrollo humano que se llama Simposium de Autovalorización Dinámica		ese fue digamos el principio del cambio de mi vida, es un curso que va dirigido al sentir, entonces pues bueno yo tuve la oportunidad de tomarlo y que me cayera en las manos cuando yo tenía treinta y tres años y ahí fue a donde empecé a reconocer, pues a reconocirme yo, a darme cuenta que estaba muy enojada, con mucho coraje por todos los rechazos y todas las injusticias que se cometían con lo de la discapacidad
F M		Películas como la de Gaby Brimmer	porque también resulta ser que a las personas con discapacidad es muy común que se les vea como seres asexuados y no, pues las personas con discapacidad te digo nos enamoramos, tenemos sexo y tenemos hijos y nos gusta lo mismo que a las personas que no
F M		Mi nombre es Sam	
F M		Mi Pie Izquierdo	
F M	Frida Kahlo		
A H	Mi maestro		pero todo fue a raíz de los consejos del maestro ¿no? que me decía tú puedes, tú puedes hacerlo hasta lograrlo
V H		El caballero de la armadura oxidada	a veces como que no soy muy partidario de los libros de superación personal
F M	mi maestra de inglés		Y pues era como, en ese entonces tan difícil de adolescente, como mi amiga
F M	una maestra muy buena de literatura		fue en la prepa y pues así como me encantaba tanto pues yo decía, yo voy a ser como ella
F M	de mis grandes motivaciones, este... han sido mis papás		se preocuparon porque yo tuviera una vida lo más normal posible y como que los dos lucharon por eso
V M		“Azteca”	Y sobre todo porque el personaje, era digamos como débil visual, el personaje principal de la historia es débil visual, se llama Mixtli, me gusto porque este chico a pesar de que era débil visual, conseguía todo lo que quería, todo lo que se proponía lo hacía, (...)él viajo mucho, se dedico al comercio porque le encantaba viajar, y creo que en esa parte me identifico con él, que yo me gustaría viajar, no tengo dinero, pero espero algún día hacerlo.
V M	es mi madre, es mi ejemplo de vida		
F M	Mi papá, o sea, mis respetos para mi papá, mm...		sobre todo me dejaba que... ahora sí que me... que me superara, no me... no me acogía tanto,
F H		Patch Adams	trata de que el doctor vaya más allá, con los pacientes, que tengan más relación, paciente doctor, pues porque yo que ha vivido entre doctores, pues toda mi vida, pues si de por sí llevas el problema físico, y todavía llegas y el doctor te pregunta así nada más, sin una calidad humana, o sea sí es, un poco a veces molesto
F H	Muchos amigos con discapacidad...una		una amiga tuvo, tenía problemas de riñones, no le funcionaban, su mamá le donó uno y lo rechazó, ya

	amiga		falleció, pero pues(...)por lo mismo de movilidad no podía comer mucho, porque se le complicaba el riñón, y ella siempre, siempre fue feliz, siempre estaba contenta, siempre, entonces como que me enseñó una parte,
F H		la escritura de Paulo Coelho	
A H	Supermán		Sí, es como un pensar, aunque bueno, uno realmente no puede volar, pero ese es mi deseo, viajar y volar por todo el mundo
V H	Un personaje, fíjate que no		no soy muy afecto tampoco a guiarme por lo que hace una persona ¿no? las cosas se me van dando de acuerdo a lo que, a mis intereses, entonces no tanto a seguir a alguien o así, no
V H	Nelson Mandela		que fue una persona que tuvo la valentía, o bueno quizás podemos llamarlo valentía o a lo mejor mala fortuna, de haber pasado veintisiete años en la cárcel solamente por defender algo que él creía , que es la no discriminación
F H		“Claro y Oscuro”	
F H	Jesucristo		
A H		El país de los sordos y lo que piensan	
F M			...me llegaron muchos libros de superación y de todo esto pero...¿Sabes qué?, que ...¿cómo te explico?, es más ...muchos ni los leí , porque a mí como me entraba sí como de que... es que no, o sea, un libro no me va a motivar ¿me explico?, o sea , o me motivo yo sola (...)leí algún libro de ...no me acuerdo cómo se llama, la verdad yo soy malísima para los nombres, pero es de una chava que queda cuadripléjica y pinta con la boca y este... pero no es algo que me haya impactado porque sé que se puede ¿me explico?,
F M		“Una difícil decisión”	Película
V H		“Outset”	Película
V M		“El patito feo”	de niña
V M		“Juan Salvador Gaviota”	
V M		“El alquimista”	
V M	Mi papá y mi mamá		mi papá es un hombre muy creativo (...) porque él aunque las cosas estén muy feas el que dice no, no, no, pero ahorita vamos a encontrar, pero lo vamos a resolver o no, mira es que sí se puede y busca y lo resuelve y mi mamá es así como que muy comprometida en enseñarme, sí han sido dos figuras muy importantes para mí
A M		“Escrúpulos”	la película a mi me gustó muchísimo
V H	Kaliman		
A M		“Como agua para chocolate”	
V M		“Ventana del alma”	la mirada de cada quien ,cómo cada quien mira, el fotógrafo, el literato, y esa manera que yo creo que yo también tengo, a pesar de no ver, porque la filosofía ayuda a mirar de otra manera el mundo ¿no?, ayuda a mirarlo con más profundidad, con más intensidad y con más capacidad de análisis, entonces yo creo que esa por ejemplo esa... esa película fue muy importante
V M		“Mis prisiones” de	un italiano, ese hombre que está encarcelado pero

		Silvio Pellico	finalmente su pensamiento es así como que lo que lo lleva a la imaginación, en la libertad que es y... cosas que en este momento como que te quedan
A H		Rain Man	es la que más me ha impactado...
F H	mis abuelos, mis papás, en mi familia cercana		lo que me ha movido a estar hoy creciendo yo creo que más que películas, más que el libro, yo creo que ha sido mi familia(...)su niño normal al que regañaban cuando tenían que regañar, al que premiaban cuando tenían que premiar, este... normal, como siempre que ellos me dijeron, usted tiene que estudiar tiene echarle ganas tiene que superarse
F H		Patch Adams	que es una buena lección
F H		El luchador	una historia de un boxeador que vive en la pobreza , y que trata de salir a costa de los golpes y, y este y lo hace por su familia
V H		El sentido de la vida, Victor Frankl	que habla de la logoterapia
F H		"Guasapo"	lo que vive el muchacho, lo que hace... viaja... va a fiestas...
43 personas	17 referencias de personajes o personas 1 nadie	25 referencias a libros o películas	

En síntesis, 19 universitarios hacen referencia de personas relacionados con ellos, o a personajes históricos o sociales como ejemplo o fuente de impulso. Entre ellos se hallan referencias de cinco de ellos hacia sus padres, tres hacia maestros específicos, dos refiriendo a otras personas conocidas, ocho refiriéndose a personajes sociales de diferentes momentos de la historia, incluyéndose a dos personajes ficticios. Uno más hace referencia a un curso de autoayuda al que asistió.

Se mencionan 10 Libros (9 libros sobre desarrollo personal y autoayuda, 1 sobre discapacidad expresamente).

Se mencionan 14 Películas (6 con tema de esfuerzo y lucha pero no discapacidad; 8 relacionados con vidas de personas con discapacidad que han tenido éxito reconocido)

Aplicando una prueba de Chi-cuadrado no se muestran diferencias significativas por género, ni por tipo de discapacidad, en los elementos mencionados que han sido de impacto o motivación especial para esforzarse y/o como modelo a seguir.

Para su análisis cualitativo los elementos citados se distribuyen por tipo de discapacidad, de la manera que se muestran en la tabla de abajo:

Tabla 26 Fuente de impacto personal según tipo de discapacidad.

Fuente de Impacto	Tipo de discapacidad			Total
	Física	Auditiva	Visual	
Persona	7	1	3	11
Personaje social	1	2	2	5
Libro	3	1	6	10
Película	8	5	2	15
Total	19	9	13	41

Tabla 27 Fuente de Impacto personal según género de los universitarios.

Fuente de Impacto	Género		Total
	Hombre	Mujer	
Persona	5	6	11
Personaje social	3	2	5
Libro	5	5	10
Película	7	8	15
Total	20	21	41

5.5.6. RESULTADOS SEGÚN REGIONES SOCIOEDUCATIVAS

En cuanto a las diferencias relacionadas con la pertenencia de los sujetos a cada una de las tres distintas regiones socioeducativas ubicadas geográficamente, según los Estados de la República, que como ha sido expuesto en la determinación de los perfiles tipo de la muestra, están conformados tomando como referencia la tasa nacional del conjunto de personas con discapacidad que han alcanzado el nivel post básico educativo, considerando una desviación de $\pm 1.5\%$ 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% nacional en un 1.5% abajo y arriba de él (7.8% - 10.8%) y la región 3 la que se encuentra más de un 1.5% por encima de dicha tasa. Lo que a su vez concuerda con las marcadas diferencias educativas entre estas regiones geográficas en los niveles educativos previos y que han sido abordados pormenorizadamente en el capítulo 3 de este trabajo.

Existen diferencias en cuanto a la distribución de algunos de los aspectos evaluados en relación a las regiones socioeducativa consideradas; resultando que en la región 1 (nivel socioeducativo más bajo) hay un diferencia significativa al nivel de $p=.05$ respecto a las regiones 2 y 3, en los *Facilitadores* obtenidos a través del *Apoyo y Relaciones* de personas en los que se reportan 156 citas para la región 1 en contraste de 86 y 84 citas expresadas por los sujetos de las regiones 2 y 3 respectivamente. Lo que se interpreta como que el Apoyo procedente de las personas reporta ser un elemento Facilitador con mayor fuerza que en las regiones socioeducativas más desarrolladas. No resultando significativas las diferencias entre las regiones 2 y 3.

La región 3 cuenta con 64 expresiones de Facilitadores del bloque de Productos y Tecnología en contraste de la 1 con 47 y la región 2 con 45, no siendo significativas estadísticamente.

La región 1 muestra una media significativa estadísticamente mayor a la región 2 pero sin diferencias entre la 1 y la 3, en cuanto a Facilitadores basados en estrategias y apoyos educativos en el aula.

Respecto a los resultados recién expuestos se reporta una diferencia significativa entre la Región 3 sobre la 2 en expresiones positivas de solidaridad (*+AP Solidaridad*) y en cuanto a *Aceptar al estudiante*, esto es en situaciones en el estudiante se ha sentido positivamente aceptado, obteniendo una media superior la Región 1 sobre las otras dos.

5.5.7. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA DE UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD

Retomando algunos de los resultados estadísticos que describen a los universitarios entrevistados por la importancia que reporta para los objetivos del presente trabajo, que entre otros es indagar en qué se han soportado para llegar hasta los niveles educativos superiores. Así que retomamos el análisis de las edades de adquisición de la condición según las distintas discapacidades, para la discusión de sus alcances.

5.5.7.1. INICIO DE LA DISCAPACIDAD

En la tabla de abajo se analizan a todos los sujetos de los tres subconjuntos por tipo de discapacidad en relación al momento de adquisición de la discapacidad, esto es, incluyendo a quienes la tienen de nacimiento equivalente a 0 años y quienes la adquieren o se manifiesta en alguna edad de su vida, resultando diferencias estadísticas significativas al nivel de $p=.05$ solamente en la media de los que tienen discapacidad física sobre los de auditiva, sin llegar a ser distintos significativamente en la media de edad de adquisición de los de discapacidad visual, al resultar una media de 5.0 años en el grupo de los de física; en los de discapacidad auditiva se reporta una media de 0.3 años y los de la visual una media de 4.4 años de edad.

Tabla 28 Media de edad en que se adquirió la discapacidad, siendo marcado con 0 años a quienes la tienen desde el nacimiento.

EDAD EN QUE ADQUIRIÓ O SE MANIFESTÓ LA DISCAPACIDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD		
	física	auditiva	visual
Media	Media	Media	Media
	5.0	0.3	4.4

Tabla 29 Media de edad en que se adquirió la discapacidad, considerando solamente a los universitarios que la adquirieron después de los seis meses de edad.

EDAD EN QUE ADQUIRIÓ O SE MANIFESTÓ LA DISCAPACIDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD		
	física	auditiva	Visual
	Media	Media	Media
	15.0	2.8	6.7

La tabla de arriba considera exclusivamente a los sujetos que la adquirieron al menos seis meses después del nacimiento. La media de edad de quienes adquirieron la discapacidad después del nacimiento según el tipo de discapacidad es mayor en los sujetos de discapacidad física sobre los de discapacidad auditiva y visual, adquiriéndola en una media de 15 años los universitarios con discapacidad física, a los 2.8 años los de auditiva y a los 6.7 años de edad los de discapacidad visual.

Diferencia que no es significativa estadísticamente entre los de discapacidad auditiva y la visual, pero para efectos de lo que reporta la diferencia de adquirir una discapacidad entre los 2.8 años y los 6.7 por el momento del desarrollo ontogenético, en que los segundos han llegado a adquirir elementos por ejemplo de lectoescritura y de orientación en aspectos de la vida diaria con los distintos analizadores sensoriales, mientras que quienes la han adquirido antes de la edad preescolar, toda su escolaridad la han realizado sin el analizador sensorial que corresponde. Así mismo, la distancia entre los 6.7 años de edad y los 15, determina escolarmente el haber concluido regularmente la educación secundaria y, por ende, contar con los instrumentos cognitivos y apoyos externos que soportan la continuidad en niveles educativos superiores, no solo respecto a la *cantidad* de información. Sino a los estilos y estrategias de aprendizaje, el uso de instrumentos de mediación, incluso hasta ciertos hábitos de atención y tiempos de trabajo pueden verse afectados por el elemento de haber tenido una escolaridad previa, por escasa que sea, antes de la adquisición de la discapacidad.

Los universitarios con discapacidad visual entrevistados se distribuyen en 33.3% de nacimiento y el 66.6% la adquirieron entre los ocho meses y los 12 años. Dentro de los que la tienen desde el nacimiento, la mitad es ceguera total y la otra mitad tuvieron debilidad visual, perdiendo totalmente la visión entre los 10 y los 18 años. Lo que permitió asir algunos conocimientos, así como instrumentos cognitivos con soporte de la vista, aunque con limitaciones considerables.

Se señala que de aquellos que la adquirieron, los que iniciaron en una edad menor a cinco años significa el 50%, la otra mitad la adquirió o desarrolló después de los seis años en que elementos de la escolaridad como la lectura y aritmética básica se habían iniciado, así como una modalidad de conocimiento del mundo.

Esto es, el 50% cursó algunos grados escolares, e incluso alguno de ellos la escolaridad primaria avanzada, con el analizador visual sin limitación.

Causas de la condición de salud de los universitarios.

En cuanto a la causa de las condiciones de salud de los sujetos participantes encontramos que por motivos genéticos y congénitos se registra un 16.7 % en cuanto a los perinatales tanto por enfermedad como por situaciones en el parto se reporta 26% , que sumados al grupo anterior nos reporta un 42% de condiciones de salud desde el nacimiento a pesar de que su manifestación perceptible no necesariamente haya sido desde ese momento, como es el caso de la retinosis pigmentaria que es de transmisión genética pero puede manifestarse en la infancia incluso en algunos casos hasta la pubertad y adolescencia, por lo que para la clasificación de inicio de la discapacidad no aparecería de nacimiento.

Dado que el tipo de entrevista del cual se extrajeron los datos estuvo orientada a un abordaje distinto, de algunos de los elementos no se cuenta con suficiente información, a la vez que en este particular del motivo algunos de los sujetos expresaron no saber cuál es la causa, adicionalmente a aquellos que refieren que desde el punto de vista médico no han podido establecer el motivo de las condiciones en las estructuras corporales o funcionamiento de ellos.

Tabla 30 Causas de la condición de salud de los universitarios participantes.

ETIOLOGÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
genético y congénito	9	16.7	20.0	20.0
perinatal enfermedad	5	9.3	11.1	31.1
parto hipoxias	9	16.7	20.0	51.1
accidente	8	14.8	17.8	68.9
enfermedad	7	13.0	15.6	84.4
medicamentos	2	3.7	4.4	88.9
desconocida	3	5.6	6.7	95.6
error médico	2	3.7	4.4	100.0
Total	45	83.3	100.0	
Sin datos	9	16.7		
Total	54	100.0		

5.5.7.2. CONFORMACIÓN FAMILIAR: PADRES Y/O HERMANOS CON DISCAPACIDAD

Este análisis se refiere a aquellos universitarios que tienen a los dos padres o a alguno de ellos, así como a uno o más hermanos con discapacidad, de lo encontrado resulta que si consideramos a toda la población, solo el 5.8 % tiene padres, pero todos son aportados por aquellos que tienen discapacidad auditiva, lo que significa que entre los alumnos con discapacidad auditiva el 16.6% tienen a uno o a ambos padres con la misma discapacidad, como puede observarse en la tabla siguiente:

Tabla 31 Conformación Familiar: Padre o Madre con discapacidad según el tipo de discapacidad del universitario estudiado.

PADRES CON DISCAPACIDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD			TOTAL
	Física	Auditiva	Visual	Media
Sí	0	16.6%	0	5.8%
No	100%	83.3%	100%	94.1%

Respecto a contar con hermanos con discapacidad encontramos que quienes tienen hermanos con discapacidad, es la misma discapacidad en cada par, solamente los alumnos con discapacidad visual reportan no tener algún hermano con discapacidad.

El hecho de que en los universitarios con discapacidad auditiva se registre que poco más de una quinta parte de ellos tienen la misma limitación sensorial, tienen para efectos de este estudio importancia que más adelante se aborda.

Tabla 32 Conformación familiar: Hermanos con Discapacidad, según el tipo de discapacidad del universitario estudiado.

HERMANOS CON DISCAPACIDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD			TOTAL
	Física	Auditiva	Visual	Media
Sí	11.7%	22.2%	0	11.7%
No	88.2%	77.7%	100%	88.2%

Hermanos con discapacidad física:

En el caso de la discapacidad física no encontramos que ninguno de los entrevistados tiene padres con discapacidad, pero sí el 11.7% tiene uno o más hermanos con discapacidad, encontramos que la hermana única y gemela de una de ellas también estudia a nivel superior y en el caso del otro sujeto con discapacidad física, ninguno de sus hermanos con y sin discapacidad estudia a nivel superior de los siete que conforman su familia.

Hermanos con discapacidad auditiva:

En el caso de los universitarios con discapacidad auditiva encontramos que:

- uno de los entrevistados es la cuarta generación familiar de discapacidad auditiva por parte del padre y segunda por la madre, los cinco hermanos de la entrevistada también tienen sordera. La tía materna oyente es quien le apoyaba en las actividades escolares
- En otro de los entrevistados uno de sus padres y su única hermana tienen sordera.
- De otro entrevistado su único hermano también tiene discapacidad auditiva y se encuentra estudiando educación superior.
- Uno más de los entrevistados cuenta con un solo hermano el cual también tiene sordera y también está realizando estudios superiores, sus padres son oyentes.
- Otro más de los entrevistados tiene a ambos padres con discapacidad auditiva, así como un tío y prima, siendo oyente su única hermana. Forma parte de la cuarta generación con discapacidad auditiva en su familia.

En resumen, la mitad de quienes tienen hermanos con discapacidad auditiva, también sus padres la tienen.

En cuanto a los universitarios con discapacidad auditiva, que a la vez tienen hermanos con la misma discapacidad, se han encontrado diferencias significativas en las medias de algunos de los elementos valorados. De tal manera, que se marca por parte de quienes tienen hermanos con discapacidad una media mayor de citas que expresan consideraciones de formación de los docentes insuficiente o inadecuada, sobre aquellos que no tienen hermanos con esa condición.

Se encuentra una media mayor significativamente de expresiones que refieren beneficio, Facilitador, en la presencia de asistente, en este caso de intérprete, en las aulas y/o en las actividades académicas.

A su vez, en el dominio de Servicios, Sistemas y Políticas se encuentra en los universitarios con hermanos con la misma discapacidad sobre los que no los tienen, una media mayor de expresiones de elementos que les representan Barreras en esos Servicios y Políticas;

desagregándolo en los bloques que lo componen, el que presenta un peso mayor es específicamente el referente a los Servicios, Sistemas y Políticas Educativas, lo cual es concordante con el elemento desagregado de la percepción de la actividad de los docentes y la constelación de Barreras en el aula, que también son producidas en una media mayor a la de los universitarios sin hermanos con discapacidad.

Esto nos lleva a considerar que los estudiantes con hermanos con discapacidad de alguna manera requieren una atención adicional, la cual probablemente es proporcionada por la familia cercana en los casos en que los familiares no presenten limitaciones en la actividad; por lo que en caso contrario, cuando las estrategias y apoyos familiares no están presentes como soporte al aprendizaje por la propia condición de discapacidad de uno o más integrantes, sean hermanos y/o padres con la misma discapacidad.

En la literatura se encuentran estudios diversos dirigidos a la situación que viven y a los requerimientos de los hermanos de niños o jóvenes con discapacidad, curiosamente se refieren a hermanos sin discapacidad (Núñez & Rodríguez, 2004) y/o al impacto en la familia en su conjunto o en el proceso de los padres (Sarto, Familia y Educación, 2003) pero aún queda un espacio para indagar qué ocurre cuando hay dos o más hermanos con discapacidad en la misma familia, de qué manera la atención ofrecida o el apoyo entre ellos mismos es distinta que cuando se es el único hermano con discapacidad.

5.5.7.3. DIFERENCIAS POR GÉNERO

En la población de alumnos con discapacidad estudiados, no aparecen diferencias significativas por género en la cantidad de expresiones referentes a Facilitadores, y tampoco en las Barreras en todos los dominios y bloques de ambos.

Tampoco se muestran diferencias significativas estadísticamente en los elementos que apoyan u obstruyen el desempeño académico, tanto en el aula como en el centro educativo y el entorno de apoyo para la realización de las actividades educativas.

No se muestran diferencias significativas en la expresión de sentimientos, emociones, actitudes del sujeto entrevistado hacia personas, objetos, valores o acciones, ni de forma positiva ni negativa. Solamente se señala diferencia en las expresiones positivas hacia la autosuficiencia (código +AP autosuficiencia), siendo éstas más frecuentes en las mujeres.

5.5.8. RESULTADOS CUANTITATIVOS DE DESCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS.

Un apartado más de resultados, es el referente a elementos cuantitativos de la producción de las entrevistas, entre los que se consideraron: número de palabras producidas y tiempo de duración de las entrevistas, todo ello analizándose en relación al tipo de discapacidad, género del entrevistado, rango de edad, y en su caso, algunos aspectos relacionados con la discapacidad en específico.

Resultados de Discapacidad Física:

En las tablas siguientes se exponen los resultados en cuanto a duración y cantidad de palabras utilizada en las entrevistas de los universitarios con este tipo de discapacidad, diferenciándose en género y rango de edad. Criterios semejantes aplicados de discapacidad participantes.

Tabla 33 Cantidad de palabras y duración de las entrevistas de los universitarios con discapacidad Física.

DISCAPACIDAD FÍSICA					
PERFIL NÚMERO / DIMENSIÓN	ID	DURACIÓN	CANTIDAD DE PALABRAS EN LA ENTREVISTA	GÉNERO	RANGO EDAD
Perfil 1	FH1B30EGA	111' 39"	14,688	H	30-40
Perfil 2	FH2B30EGJ	116' 38"	4,400	H	30-40
Perfil 3	FH3A18ESJ	21' 48"	2,067	H	18-29
Perfil 4	FH1B18ESF	41' 23"	6,774	H	18-29
Perfil 5	FH2B30EGR	100' 43"	12,560	H	30-40
Perfil 6	FH3A30EGS	35' 49"	3,915	H	30-40
Perfil 7	FH1A18ESO	33' 28"	4,922	H	18-29
Perfil 8	FH2A18ESE	27' 04"	1,401	H	18-29
Perfil 9	FH3B30EGJ	39' 53"	2,941	H	30-40
Perfil 10	FM1A30EGL	31' 50"	5,865	M	30-40
Perfil 11	FM2B30EGA	111' 52"	4,175	M	30-40
Perfil 12	FM3A30EGA	55' 12"	8,587	M	30-40
Perfil 13	FM1B30EGA	49' 02"	8,126	M	30-40
Perfil 14	FM2B18EGF	26' 08"	3,828	M	18-29
Perfil 15	FM3A18ESM	50' 52"	6,364	M	18-29
Perfil 16	FM1A18ESA	36' 21"	5,451	M	18-29
Perfil 17	FM2A30EGA	76' 04"	9,073	M	30-40
Perfil 18	FM3B18ESB	53' 10"	6,449	M	18-29

En el caso de las personas con discapacidad física que se entrevistaron, las mujeres participantes no presentan trastornos de habla asociados; en contraste, el 44% de los hombres entrevistados cuentan con algún trastorno de habla.

Estos datos abren algunos temas de interrogación sobre si de alguna manera se da un sesgo o restricción en la participación de mujeres en el ámbito escolar o universitario, vinculado con algunas características de funcionamiento, en este caso, relacionadas con la expresión del lenguaje oral. Además, si esto fuera así, ¿qué o quién lo determina?, ¿con qué condiciones se asocia? En este nivel de aproximación solamente se constata la presencia del fenómeno y se requiere indagaciones, sobre todo de considerando cantidades mayores de personas para realizar estudios sobre el tema en específico.

En el presente estudio se aborda el análisis de las diferencias cuantitativas en la producción de las entrevistas; resultando que se producen diferencias significativas en la cantidad de palabras emitidas por los universitarios con trastornos de habla con respecto a aquellos que no los presentan; de tal manera que los primeros producen una media de 2581 palabras en contraste de 8,668 emitidas por aquellos que no muestran trastornos de habla, esto es, más del triple de palabras producidas en la medias de estos últimos. Siendo el lenguaje un mediador en la comunicación y por ende en las relaciones interpersonales, el hecho de que su fluidez este afectada, puede tener efectos restrictivos en aspectos cualitativos del campo educativo que nos ocupa. En la tabla siguiente se muestran los resultados marcándose los perfiles con y sin trastornos de habla asociados.

Tabla 34 Tiempo ocupado y número de palabras emitidas en las entrevistas de los hombres con Discapacidad Física, diferenciados por presencia/ausencia de trastornos de habla.

PERFIL	TIEMPO	GÉNERO	PALABRAS	CANTIDAD DE PALABRAS	
				CON TRASTORNOS DE HABLA	SIN TRASTORNOS DE HABLA
Perfil 1	111' 39"	H	14,688		14,688
Perfil 2	116' 38"	H	4,400		4,400
Perfil 3	21' 48"	H	2,067	2,067	
Perfil 4	41' 23"	H	6,774		6,774
Perfil 5	100' 43"	H	12,560		12,560
Perfil 6	35' 49"	H	3,915	3,915	
Perfil 7	33' 28"	H	4,922		4,922
Perfil 8	27' 04"	H	1,401	1,401	
Perfil 9	39' 53"	H	2,941	2,941	
TOTAL	528' 4"		53,668	10,324	43,344
Media	59' 6"		5,963	2,581	8,668

En los perfiles de mujeres no se realiza la diferenciación por presencia/ausencia de trastornos de habla porque ninguna de las participantes los presenta.

Contrastando las medias entre hombres y mujeres con discapacidad física sin trastornos de habla asociados, se observa una producción media de palabras en las entrevistas de los hombres de 8,668 y la media de las mujeres fue de 6,435 palabras, diferencia cuantitativamente considerable, siendo que el tiempo medio ocupado en las entrevistas por los hombres fue de 80 minutos con 34 segundos y de las mujeres fue 54 minutos con 44 segundos. Siendo muy aproximada la proporción de palabras/tiempo utilizada, por cada uno.

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las entrevistas a las universitarias con discapacidad física en cuanto a cantidad de tiempo y de palabras emitidas.

Tabla 35 Tiempo ocupado y número de palabras emitidas en las entrevistas de los mujeres con Discapacidad Física.

PERFIL	TIEMPO	GÉNERO	PALABRAS
Perfil 10	31' 50"	M	5,865
Perfil 11	111' 52"	M	4,175
Perfil 12	55' 12"	M	8,587
Perfil 13	49' 02"	M	8,126
Perfil 14	26' 08"	M	3,828
Perfil 15	50' 52"	M	6,364
Perfil 16	36' 21"	M	5,451
Perfil 17	76' 04"	M	9,073
Perfil 18	53' 10"	M	6,449
TOTAL	490' 5"		57,918
Media	54'44"		6,435

En seguida, en la tabla de abajo se anotan y contrastan los resultados cuantitativos de las entrevistas de los universitarios con discapacidad física agrupados solamente por género, habiendo utilizado una media de 59 minutos con seis segundos los hombres y de 56 minutos con 56 segundos las mujeres.

Tabla 36 Resultados comparativos de los hombres y mujeres entrevistados con discapacidad física

TOTAL DE TIEMPO OCUPADO EN LAS ENTREVISTAS DE UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD FÍSICA	1018' 9"
Total de tiempo ocupado en las entrevistas de los Hombres	528' 4"
Media de tiempo ocupado en la entrevista por los hombres	59'06"
Total de tiempo ocupado en las entrevistas de las Mujeres	490' 5"
Media de tiempo ocupado en la entrevista por las mujeres	56,56

En tabla separada se muestran los resultados de los universitarios con discapacidad física y trastornos de habla asociados en donde se registra que éstos ocupan una media de 31 minutos con 12 segundos en su entrevista produciendo en ellas una media de 2581 palabras. De lo puede concluirse que el tiempo/palabra puede ser semejante a los entrevistados sin dificultades de habla, pero la relación comunicativa en los términos medidos resulta más reducida.

Tabla 37 Personas entrevistadas con discapacidad física y trastornos del habla

Total de tiempo ocupado en las entrevistas de hombres con trastornos de habla asociados	124' 5"
Media de tiempo utilizado por entrevista	31'12"
Total de palabras emitidas en la entrevistas	10,324
Media de palabras por entrevista	2,581

Resultados de Discapacidad Auditiva:

En cuanto a los resultados de los universitarios entrevistados con discapacidad auditiva, siguiendo los mismos criterios que los utilizados y recién expuestos de Discapacidad Física, se inserta la tabla siguiente en donde se anota por cada persona la duración de la entrevista, la cantidad de palabras producida, marcándose género y rango de edad.

Tabla 38 Palabras emitidas y duración de la entrevista a los sujetos con Discapacidad Auditiva

DISCAPACIDAD AUDITIVA					
PERFIL NÚMERO / DIMENSIÓN	ID	DURACIÓN	CANTIDAD DE PALABRAS EN LA ENTREVISTA	GÉNERO	RANGO EDAD
Perfil 19	AH1B18EGR	42' 15"	5,171	H	18-29
Perfil 20	AH2A30ESI	24' 11"	2,842	H	30-40
Perfil 21	AH3B18ESM	52' 45"	2,168	H	18-29
Perfil 22	AH1A18ESA	30' 46"	3,050	H	18-29
Perfil 23	AH2B30ESJ	28' 50"	1,841	H	30-40
Perfil 24	AH3A18ESK	31'02"	2,154	H	18-29
Perfil 25	AH1A18EGA	107' 09 "	3,766	H	18-29
Perfil 26	AH2B18EGA	22' 00"	2,793	H	18-29
Perfil 27	AH3A30EGC	56' 30"	8,377	H	30-40
Perfil 28	AM1B30ESP	66' 20"	6,149	M	30-40
Perfil 29	AM2A18ESD	56' 01"	1,108	M	18-29
Perfil 30	AM3B30EGM	35' 36"	5,187	M	30-40
Perfil 31	AM1A30EGC	50' 29"	4,841	M	30-40
Perfil 32	AM2B30EGA	23' 00"	1,794	M	30-40
Perfil 33	AM3B18EGC	21' 22"	3,863	M	18-29
Perfil 34	AM1A18EGM	24'04''	1,772	M	18-29

Perfil 35	AM2B18ESJ	60' 07"	7,444	M	18-29
Perfil 36	AM3A30EGE	18' 03"	2,244	M	30-40

En el caso de los universitarios con discapacidad auditiva se han caracterizado para su análisis en relación al componente del medio instrumental de comunicación empleado en la entrevista. Como ha sido dicho en la descripción de la realización de las entrevistas, algunos de los universitarios prefirieron contar con un intérprete de LSM para este trabajo. En las tablas de resultados siguientes se marcan quienes las realizaron con esa mediación.

Un aspecto de importancia al analizar el nivel de integración y las herramientas para lograr la comunicación interpersonal entre la población oyente y los alumnos con discapacidad auditiva, y entre estos últimos entre sí, es si se comunican con los oyentes a través de lenguaje oral o de qué manera lo hacen. Así, de los alumnos con discapacidad auditiva abordados en este estudio, utilizan tanto lengua de señas como oralización un 66,6%, y el 33,3% únicamente con lenguaje oral.

Cabe señalar que algunos de los alumnos oralizados y sin lenguaje de señas, tal oralización está desarrollada con muchas dificultades, lo que hace difícil la comunicación con los oyentes y no han aprendido el LSM, lo que les impide también comunicarse adecuadamente con personas con discapacidad auditiva.

Tabla 39 Análisis cuantitativo de la cantidad de palabra y el tiempo de las entrevistas de los hombres con Discapacidad Auditiva y según medio de comunicación

PERFIL	TIEMPO	GÉNERO	PALABRAS
Perfil 19	42' 15"	H	5,171
Perfil 20	24' 11"	H	2,842
Perfil 21	52' 45"	H	2,168
Perfil 22	30'46"	H	3,050
Perfil 23	28' 50"	H	1,841
Perfil 24	31'02"	H	2,154
Perfil 25	107' 09"	H	3,766
Perfil 26	22' 00"	H	2,793
Perfil 27	56' 30"	H	8,377
Total	395' 5"	H	32,162

	Oralizados
	Con Intérprete

Tabla 40 Análisis cuantitativo de cantidad de palabras y el tiempo de las entrevistas de las mujeres con Discapacidad Auditiva y según medio de comunicación

PERFIL	TIEMPO	GÉNERO	PALABRAS
Perfil 28	66' 20"	M	6,149
Perfil 29	56' 01"	M	1,108
Perfil 30	35' 36"	M	5,187
Perfil 31	50' 29"	M	4,841
Perfil 32	23' 00"	M	1,794
Perfil 33	21' 22"	M	3,863

Perfil 34	24'04''	M	1,772
Perfil 35	60' 07''	M	7,444
Perfil 36	18' 03''	M	2,244
Total			34,402

En las tablas siguientes se anotan la cantidad de palabras producidas durante las entrevistas y el tiempo ocupado en ellas, por los universitarios con discapacidad auditiva contrastándose por sexo, independientemente del medio de producción de lenguaje. Resultando que no se presentan diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la cantidad de palabras emitidas en las entrevistas, habiendo ocupado respectivamente un total de 32,162 y 34,402 palabras.

Tabla 41 Cantidad de palabras emitidas por sexo durante las entrevistas de las personas con Discapacidad Auditiva

TOTAL DE PALABRAS EN LAS ENTREVISTAS	66,564
Total de palabras emitidas por los hombres	32,162
Total de palabras emitidas por las mujeres	34,402

Así mismo, tampoco se muestran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la suma de tiempo total ocupado en las entrevistas; habiéndose ocupado por los primeros, 395 horas con cinco minutos y por las segundas 355 horas en total.

Tabla 42 Tiempo ocupado en las entrevistas de las personas con Discapacidad Auditiva

TOTAL DE TIEMPO OCUPADO EN LAS ENTREVISTAS	750' 05''
Total del tiempo ocupado en las entrevistas de los hombres	395'05''
Total del tiempo ocupado en las entrevistas de las mujeres	355'00''

En cuanto al contraste según sea la modalidad de comunicación durante la entrevista y que fue la elegida por los propios entrevistados para su realización, encontramos que varios aspectos a analizar: las diferencias entre los perfiles cuya comunicación preferente es oralizada o a través de intérprete de LSM y la interacción de este medio de comunicación y el sexo del entrevistado.

De tal manera que como se anota en las tablas siguientes, se observa que si bien no hay diferencias significativas en la media de palabras emitidas por los hombres según el medio de comunicación utilizado, sí lo hay en la media de tiempo ocupado. Siendo mucho mayor el requerido por los perfiles oralizados que por los mediados por intérprete. Incluso en aquellos casos en que no se realizaba totalmente simultánea, sino concluyendo alguna oración o haciendo alguna pausa. En cambio en los perfiles oralizados, se ocupa casi el

doble de tiempo en cada entrevista, en parte por repeticiones de palabras o de algún concepto cuyo términos había que cambiarlos, como por las características de la propia producción oral que en algunos casos requiere mayor tiempo. De tal manera, que en el caso de las entrevistas de los hombres, casi se duplica el tiempo ocupado por los perfiles oralizados sobre los mediados por intérprete, teniendo una media de 60 minutos por entrevista los primeros, en contraste de 36 minutos con 23 segundos por quienes fueron entrevistados con intérprete. Al ser pocos participantes, el hecho de que un sujeto haya tomado mucho más tiempo que la media, impacta considerablemente en los resultados.

Tabla 43 Tiempo ocupado en las entrevistas de los hombres con discapacidad auditiva oralizados o con intérprete

HOMBRES	SUMA DE PALABRAS	SUMA DE TIEMPO	MEDIA DE PALABRAS	MEDIA DE TIEMPO
Perfil Oralizado	11,987	180' 02 "	3,996	60'
Perfil con intérprete	20,175	215' 3"	3,363	36'23"
TOTAL	32,162	395' 5"		

Reportándose en el caso de las mujeres, una diferencia insignificante en las medias en cuanto a tiempo ocupado en las entrevistas por las universitarias con y sin intérprete.

Tabla 44 Tiempo ocupado en las entrevistas de las mujeres con discapacidad auditiva oralizadas o con intérprete

MUJERES	SUMA DE PALABRAS	SUMA DE TIEMPO	MEDIA DE PALABRAS	MEDIA DE TIEMPO
Perfil Oralizado	17,908	237' 57"	2,985	39,5
Perfil con intérprete	16,494	117' 08"	5,498	39
TOTAL	34,402	355'		

Estas diferencias, por un lado son resultado de la gran dispersión de los datos, especialmente al considerar que siendo pocos sujetos, el hecho de que alguno casi triplicar a el tiempo ocupado afecta considerablemente a las medias del grupo en que se encuentra.

El grupo de universitarios con discapacidad auditiva es el que muestra menos homogeneidad en cuanto a tiempo utilizado y número de palabras producidas. Esto es, una dispersión que va desde 1108 palabras hasta 8377. No pudiéndose aseverar que dependa directamente de la modalidad de comunicación utilizada, fuera esta oralizada o mediante intérprete, sino más bien a la habilidad comunicativa desarrollada individualmente.

Lo que llama la atención, es el contraste en la media de palabras según un perfil oralizado o mediado por intérprete, en el caso de las mujeres; ya que la media de las primeras es de 2985 palabras, en contraste con 5498 palabras producidas por aquellas que contaron con intérprete, habiendo ocupado una media de tiempo muy semejante entre sí. Siendo tan

pronunciada esta diferencia cabría plantearse estudios posteriores específicos sobre este tema.

Resultados de Discapacidad Visual:

En cuanto a los resultados de los universitarios entrevistados con discapacidad visual, siguiendo los mismos criterios que los utilizados para los de Discapacidad Física y Auditiva respectivamente, se inserta la tabla siguiente en donde se anota por cada persona la duración de la entrevista, la cantidad de palabras producida, marcándose género y rango de edad.

Tabla 45 Cantidad de palabras y duración de las entrevistas de las personas con discapacidad visual

PERFIL NÚMERO / DIMENSIÓN	ID	DURACIÓN	CANTIDAD DE PALABRAS EN LA ENTREVISTA	GÉNERO	RANGO EDAD
Perfil 37	VH1A18EGJ	36' 48"	6,156	H	18-29
Perfil 38	VH2B18ESB	31' 36"	5,060	H	18-29
Perfil 39	VH3B30EGV	35' 22"	5,560	H	30-40
Perfil 40	VH1B18ESR	26'21"	3,648	H	18-29
Perfil 41	VH2A30EGM	32'17"	5,216	H	30-40
Perfil 42	VH3B18EGJ	57'54"	3,463	H	18-29
Perfil 43	VH1B30EGM	57'54"	9,149	H	30-40
Perfil 44	VH2A30EGA	48'36"	6,452	H	30-40
Perfil 45	VH3A30EGO	48'25"	3,857	H	30-40
Perfil 46	VM1B18ESA	82'23"	9,891	M	18-29
Perfil 47	VM2B18ESD	21'31"	2,532	M	18-29
Perfil 48	VM3A30ESP	40'51"	6,849	M	30-40
Perfil 49	VM1A18ESD	37'35"	4,451	M	18-29
Perfil 50	VM2B18EGL	54'48"	10,809	M	18-29
Perfil 51	VM3B30EGH	40'50"	7'961	M	30-40
Perfil 52	VM1B30EGR	35'00"	5,498	M	30-40
Perfil 53	VM2A30EGV	43'29"	7,902	M	30-40
Perfil 54	VM3A18EGM	58'44"	9,382	M	18-29

En seguida se agrupan en sendas tablas los resultados según sexo, en donde se registra una suma total de palabras emitidas por los hombres de 48,561 y por parte de las mujeres se producen un total de 57,314 palabras, mostrando mayor dispersión en éstas últimas.

Tabla 46 Resultados cuantitativos de tiempo y palabras de los perfiles de hombres con Discapacidad Visual

PERFIL	TIEMPO	GÉNERO	PALABRAS
Perfil 37	36' 48"	H	6,156
Perfil 38	31' 36"	H	5,060
Perfil 39	35' 22"	H	5,560

Perfil 40	26'21"	H	3,648
Perfil 41	32'17"	H	5,216
Perfil 42	57'54"	H	3,463
Perfil 43	57' 54"	H	9,149
Perfil 44	48' 36"	H	6,452
Perfil 45	48' 25"	H	3,857
TOTAL	375' 05"		48,561

Tabla 47 Resultados cuantitativos de tiempo y palabras de los perfiles de mujeres con Discapacidad Visual

PERFIL	TIEMPO	GÉNERO	PALABRAS
Perfil 46	82'23"	M	9,891
Perfil 47	21'31"	M	2,532
Perfil 48	40' 51"	M	6,849
Perfil 49	37'35"	M	4,451
Perfil 50	54' 48"	M	10,809
Perfil 51	40' 50"	M	7,961
Perfil 52	35' 00"	M	5,498
Perfil 53	43' 29"	M	7,902
Perfil 54	58' 44"	M	9,382
TOTAL	415' 18 "		57,314

Resulta una media de 5,881 palabras producidas en el conjunto de las entrevistas de los universitarios con discapacidad visual. Como se indica en la tabla siguiente.

Tabla 48 Cantidad de palabras emitidas en las entrevistas de universitarios con Discapacidad Visual

PALABRAS EMITIDAS EN LAS ENTREVISTAS DE DISCAPACIDAD VISUAL		MEDIA
Total de palabras emitidas por los hombres	48,561	5,395
Total de palabras emitidas por las mujeres	57,314	6,368
Total	105,875	
Media Total de palabras		5,881

Con respecto al tiempo ocupado en cada entrevista, en el caso de los hombres se desarrolló con una media de 42 minutos con seis segundos y en el caso de las mujeres, con una media de 46 minutos con 11 segundos, de lo que resulta una media total para el conjunto de los universitarios con discapacidad visual de 44 minutos con ocho segundos.

Tabla 49 Tiempo ocupado en las entrevistas a universitarios con Discapacidad Visual

TIEMPO OCUPADO EN LAS ENTREVISTAS DE DISCAPACIDAD VISUAL	SUMA TOTAL	MEDIA
Hombres	375' 05	42' 06"
Mujeres	415' 18"	46' 11"

Total	790' 23"	88' 16"
Media total de tiempo		44' 08"

De los contrastes del desarrollo de la entrevistas en cuanto a cantidad de palabras y tiempo ocupado por cada uno de los conjuntos agrupados por tipo de discapacidad, resulta que en proporción se utiliza más tiempo/palabra por los universitarios con discapacidad auditiva sobre los de las discapacidades física y visual.

Se muestra una correlación significativa en la cantidad de palabras emitidas y la cantidad de citas producidas, esto es, a mayor cantidad de palabras les corresponden mayores cantidades de citas o unidades de expresión codificadas.

Se presenta una correlación significativa al nivel de entre el número de palabras y la cantidad de citas independientemente de la oralización o mediación de intérprete, a pesar de ello se muestran diferencias importantes intra grupo debido a las diferencias individuales más que al sistema de comunicación utilizado en las entrevistas. A pesar de que se expresan mayor cantidad de palabras por el conjunto de universitarios con intérprete que oralizados, estas diferencias no son significativas estadísticamente y la media de citas por los dos conjuntos aún es menor, teniendo los oralizados una media de tres citas menos que los mediados por intérprete.

Se presentan diferencias en las medias tanto de la cantidad de palabras emitidas como por la cantidad de citas producidas por tipo de discapacidad, siendo menor la cantidad de los universitarios con discapacidad auditiva y no siendo significativas las diferencias en las medias entre los de física y visual.

En cuanto a las diferencias por género tanto en la cantidad de palabras como en las citas producidas, no se muestran diferencias significativas estadísticamente.

Desagregando cada tipo de discapacidad tampoco se muestran diferencias significativas en cantidad de palabras, ni número de citas según los géneros.

Sin embargo, las entrevistas de las personas con discapacidad física fueron más largas en el tiempo ocupado así como en la cantidad de palabras producidas en ellas. En cuanto a la media de la cantidad de tiempo ocupada entre los de discapacidad visual y de auditiva no hay una diferencia significativa aunque hay diferencias sin llegar a ser significativa en cantidad de palabras producidas en ella, siendo de 3,695 por los primeros y de 5,881 por los de discapacidad visual, como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 50 Contraste de medias de palabras emitidas y tiempo de entrevista por género y por tipo de discapacidad

TIPO DE DISCAPACIDAD	ÍNDICE	HOMBRES	MUJERES	TOTALES
Física	Media de cantidad de palabras emitidas	5,963	6,435	6,199
	Media de cantidad de minutos	59'11"	56'56"	58'06"
Auditiva	Media de cantidad de palabras emitidas	3,573	3,822	3,698
	Media de cantidad de minutos	44'29"	39'44"	42'06"
Visual	Media de palabras emitidas	5,395	6,368	5,881
	Media de cantidad de minutos	42'06"	46'11"	44'08"

Mostrándose en número absolutos los totales de palabras producidas por cada conjunto según tipo de discapacidad, se observa que entre los de discapacidad física y visual es muy cercana la suma total de palabras producidas en todas las entrevistas resultando 11,586 en los de discapacidad física y 105,875 en los de visual; en contraste los universitarios con discapacidad auditiva producen un total de 66,564 palabras.

Siendo en los tres tipos de discapacidad producidas más palabras por las mujeres que por los hombres, diferencia incrementada ligeramente en el caso de la discapacidad visual, pero no llegan a ser significativas estadísticamente estas diferencias entre géneros.

Tabla 51 Contraste de cantidad de palabras emitidas y de tiempo de entrevista por género y por tipo de discapacidad

TIPO DE DISCAPACIDAD	ÍNDICE	HOMBRES	MUJERES	TOTALES
Física	Total de palabras emitidas	53,668	57,918	111,586
	Total de minutos utilizados	528'4"	490'5"	1018'9"
Auditiva	Total de palabras emitidas	32,162	34,402	66,564
	Total de minutos utilizados	395'5"	355'	750'5"
Visual	Total de palabras emitidas	48,561	57,314	105,875
	Total de minutos utilizados	375'05"	415'18"	790'23"

La Media total del tiempo de duración de las entrevistas de todas las discapacidades es de 47 minutos con 30 segundos cada una. Siendo las entrevistas de universitarios con discapacidad física las que fueron más largas con una media de duración de 56 minutos con 55 segundos, la más corta es la media de las personas con discapacidad auditiva con 42 minutos y seis segundos., según se indica en la tabla siguiente.

Tabla 52 Contraste de medias de duración de las entrevistas según tipo de discapacidad

TIPO DE DISCAPACIDAD	SUMA DE TIEMPO DE DURACIÓN DE LAS ENTREVISTAS	MEDIA DE DURACIÓN DE LAS ENTREVISTAS
Física	17 Hrs. 45 Min.	56'55"
Auditiva	12 Hrs. 55 Min.	42'06"
Visual	16 Hrs. 39 Min.	44'29"
TOTAL	47 Hrs. 19 Min.	47'30"

Agrupando los resultados de todos los grupos de las discapacidades consideradas, resulta que el total de palabras presentes en la suma de entrevistas es de 284,025 palabras con una media total por entrevista de 5,259 palabras.

Tabla 53 Resultados totales de palabras producidas en el conjunto de entrevistas y media total.

TIPO DE DISCAPACIDAD	SUMA DE PALABRAS EMITIDAS EN LAS ENTREVISTAS	MEDIA DE PALABRAS EMITIDAS
Física	111,586	6,199
Auditiva	66,564	3,698
Visual	105,875	5,881
TOTAL	284,025	5,259

Tiempo de transcripción de entrevistas.

Una tarea inicial es la de transcripción de las entrevistas orales a texto escrito con objeto de contar con las unidades de información objeto del presente trabajo, éstas transcripciones debido a las características propias de la precisión fonética de los entrevistados, requieren cantidades de tiempo distintas. De tal manera que en las tablas siguientes se presentan los tiempos aproximados empleados en la transcripción de la entrevista de cada sujeto y tipo de discapacidad

En la tabla siguiente se muestra la relación entre la cantidad de tiempo ocupado en cada entrevista de personas con discapacidad física, la cantidad de palabras emitidas, la cantidad de horas aproximadas ocupadas para la transcripción de cada una de ellas.

El tiempo ocupado en las entrevistas va de un máximo de 116' 38" a un mínimo de 21' 48", ésta última fue la entrevista más corta entre todas las discapacidades. No se ha dejado fuera pues bajo el criterio de búsqueda de perfiles tipo, una respuesta reducida fue considerada no como elemento de exclusión, a manera de muerte experimental, sino como hecho a valorar el que una persona se expresase de manera muy escueta a pesar de abordarse bajo una estrategia semejante a todos.

Tabla 54 Tiempo ocupado para la transcripción de las entrevistas de los universitarios con discapacidad física

DISCAPACIDAD FÍSICA						
Perfil número / Dimensión	ID	Duración	Numero de palabras en la entrevista	Tiempo aprox. horas transcripción	Género	Rango Edad
Perfil 1	FH1B30EGA	111' 39"	14,688	11	H	30-40
Perfil 2	FH2B30EGJ	116' 38"	4,400	5	H	30-40
Perfil 3	FH3A18ESJ	21' 48"	2,067	2	H	18-29
Perfil 4	FH1B18ESF	41' 23"	6,774	6	H	18-29
Perfil 5	FH2B30EGR	100' 43"	12,560	10	H	30-40
Perfil 6	FH3A30EGS	35' 49"	3,915	10	H	30-40
Perfil 7	FH1A18ESO	33' 28"	4,922	4	H	18-29
Perfil 8	FH2A18ESE	27' 04"	1,401	4	H	18-29
Perfil 9	FH3B30EGJ	39' 53"	2,941	9	H	30-40
Perfil 10	FM1A30EGL	31' 50"	5,865	6	M	30-40
Perfil 11	FM2B30EGA	111' 52"	4,175	8	M	30-40
Perfil 12	FM3A30EGA	55' 12"	8,587	9	M	30-40
Perfil 13	FM1B30EGA	49' 02"	8,126	9	M	30-40
Perfil 14	FM2B18EGF	26' 08"	3,828	7	M	18-29
Perfil 15	FM3A18ESM	50' 52"	6,364	7	M	18-29
Perfil 16	FM1A18ESA	36' 21"	5,451	6	M	18-29
Perfil 17	FM2A30EGA	76' 04"	9,073	9	M	30-40
Perfil 18	FM3B18ESB	53' 10"	6,449	7	M	18-29
MEDIA				7.1 Horas		

De igual manera que en el caso de la discapacidad física, en algunos casos es de muy difícil determinación las palabras ocupadas, así como la limitada ayuda de tono para mejor precisión y agilidad en la transcripción.

En las últimas entrevistas una solución fue el que un acompañante estuviera repitiendo en voz baja exactamente lo que el entrevistado decía y eso se fuera grabando; así las transcripciones finales resultaron más fáciles de realizar y sin perder datos. En las tablas de cantidad de palabras se señala qué personas realizaron la entrevista oralizada y cuáles con intérprete. El tiempo total de transcripción de las entrevistas de personas con discapacidad auditiva fue de 123 horas.

Tabla 55 Tiempo ocupado para la transcripción de las entrevistas de los universitarios con discapacidad auditiva relacionado con la duración total y cantidad de palabras emitidas.

DISCAPACIDAD AUDITIVA						
Perfil número / Dimensión	ID	Duración	Cantidad de palabras en la entrevista	Tiempo aprox. horas transcripción	Género	Rango Edad
Perfil 19	AH1B18EGR	42' 15"	5,171	8	H	18-29
Perfil 20	AH2A30ESI	24' 11"	2,842	6	H	30-40
Perfil 21	AH3B18ESM	52' 45"	2,168	5	H	18-29
Perfil 22	AH1A18ESA	30' 46"	3,050	6	H	18-29
Perfil 23	AH2B30ESJ	28' 50"	1,841	5	H	30-40

Perfil 24	AH3A18ESK	31'02"	2,154	5	H	18-29
Perfil 25	AH1A18EGA	107' 09 "	3,766	9	H	18-29
Perfil 26	AH2B18EGA	22' 00"	2,793	5	H	18-29
Perfil 27	AH3A30EGC	56' 30"	8,377	7	H	30-40
Perfil 28	AM1B30ESP	66' 20"	6,149	10	M	30-40
Perfil 29	AM2A18ESD	56' 01"	1,108	5	M	18-29
Perfil 30	AM3B30EGM	35' 36"	5,187	10	M	30-40
Perfil 31	AM1A30EGC	50' 29"	4,841	10	M	30-40
Perfil 32	AM2B30EGA	23' 00"	1,794	8	M	30-40
Perfil 33	AM3B18EGC	21' 22"	3,863	5	M	18-29
Perfil 34	AM1A18EGM	24'04''	1,772	6	M	18-29
Perfil 35	AM2B18ESJ	60' 07"	7,444	9	M	18-29
Perfil 36	AM3A30EGE	18' 03"	2,244	4	M	30-40
			MEDIA	6.8 horas		

Como puede observarse en la tabla de abajo, el tiempo aproximado ocupado en la transcripción de las entrevistas de los universitarios con discapacidad visual fue de 98 horas, alrededor de 30 horas menos en total, que las destinadas a la transcripción de los de las discapacidades física y auditiva. Esto debido a que son más fluidas en general, sin mayor dificultad de comprensión fonética.

Tabla 56 Tiempo ocupado para la transcripción de las entrevistas de los universitarios con discapacidad visual relacionado con la duración total y cantidad de palabras emitidas.

DISCAPACIDAD VISUAL						
Perfil número / Dimensión	ID	Duración	Cantidad de palabras en la entrevista	Tiempo aprox. en horas transcripción	Género	Rango Edad
Perfil 37	VH1A18EGJ	36' 48"	6,156	4	H	18-29
Perfil 38	VH2B18ESB	31' 36"	5,060	3	H	18-29
Perfil 39	VH3B30EGV	35' 22"	5,560	3	H	30-40
Perfil 40	VH1B18ESR	26'21"	3,648	3	H	18-29
Perfil 41	VH2A30EGM	32'17"	5,216	4	H	30-40
Perfil 42	VH3B18EGJ	57'54"	3,463	4	H	18-29
Perfil 43	VH1B30EGM	57' 54"	9,149	7	H	30-40
Perfil 44	VH2A30EGA	48' 36"	6,452	6	H	30-40
Perfil 45	VH3A30EGO	48' 25"	3,857	6	H	30-40
Perfil 46	VM1B18ESA	82'23"	9,891	9	M	18-29
Perfil 47	VM2B18ESD	21'31"	2,532	3	M	18-29
Perfil 48	VM3A30ESP	40' 51"	6,849	6	M	30-40
Perfil 49	VM1A18ESD	37'35"	4,451	5	M	18-29
Perfil 50	VM2B18EGL	54' 48"	10,809	8	M	18-29
Perfil 51	VM3B30EGH	40' 50"	7'961	7	M	30-40
Perfil 52	VM1B30EGR	35' 00"	5,498	5	M	30-40
Perfil 53	VM2A30EGV	43' 29"	7,902	6	M	30-40
Perfil 54	VM3A18EGM	58' 44"	9,382	9	M	18-29

MEDIA	5.4 horas	
-------	-----------	--

5.5.9. SECUENCIA ESQUEMÁTICA DE TRAYECTORIA ACADÉMICA.

Retornando a estrategias con orientación cualitativa, más dirigida a la comprensión del sujeto en su integridad, y continuando con la intención de articulación de prácticas cuantitativas y cualitativas planteándose que la complementariedad metodológica parte de la asunción de la limitación de toda práctica de investigación, sin por ello tener como finalidad “completar el objeto” (Callejo & Viedma, 2006) o volver a *completar* la realidad.

Sin embargo a través del análisis de los resultados existen algunos que para su presentación y reflexión se requiere de alguna manera plasmar su secuencia en el tiempo, su proceso, así que para mostrar el proceso o trayectoria educativa seguida por los universitarios con discapacidad estudiados se presentan los cuadros insertos adelante, en los que se refleja por tipo de discapacidad y edad de inicio de la misma el camino realizado en algunos puntos que no es común asir desde un cuestionario estático. Caso concreto es el hecho de que varios de los niños con discapacidad que han arribado al nivel superior, tienen como antecedente especialmente en el nivel educativo de la primaria el oscilar entre las modalidades especial y regular en busca de una mejor adecuación a sus necesidades y expectativas. Resaltando que entre los argumentos y comentarios vertidos por los entrevistados, esta medida *oscilante* en ocasiones es propiciado por los propios educadores sugiriendo su paso de la modalidad regular a la especial o viceversa, o en ocasiones por las experiencias que van viviendo los propios alumnos en las aulas. Lo que entre otras cosas lleva a que no encuentran u lugar en ninguna de las dos opciones tal como han estado planteadas y apuestan por experiencias distintas, en algunos casos retornando dos o tres veces entre ellas.

Este elemento, entre otros, sería difícilmente sensible a un método de cuestionario cerrado; pues ante la pregunta de en qué modalidad realizaron los estudios sería raro que hicieran una explicación desplegada de este proceso de ir y venir, sesgándose de alguna manera las respuestas a lo que podría ser lo que más les representara bien a los últimos años o a quien le haya proporcionado el certificado del grado correspondiente.

En fin, es desconocido el cómo sería contestado y en su caso, se pierde información que podría ser útil incluso para políticas de servicios y apoyos educativos.

Estos aspectos, entre otros, son abordados por la metodología cualitativa para efectuar una *construcción social de la discapacidad* por autores y orientaciones diversas dentro de ella (Ferreira, 2007); particularmente Teresa Anguera (Anguera, 2008, pág. 143) lista

características de la metodología cualitativa en las que se destacan en este espacio algunas que se aplican al recurso utilizado en este trabajo: la fuente principal y directa de los datos son las situaciones naturales, ningún fenómeno puede entenderse fuera de sus referencias espacio-temporales y de su contexto; aportan datos tan fiables como los generados por medios más objetivos; a su vez, entre sus ventajas son la adaptabilidad para registrar información simultánea sobre múltiples factores y a varios niveles, capacidad para captar el contexto de forma global, posibilidad de explorar respuestas atípicas e idiosincráticas, difíciles de captar por medios ordinarios, aseverando que muchos de los matices de la realidad sólo pueden ser captados por esta vía. El análisis inductivo de los datos implica abordar una primera descripción de las situaciones de cada uno de los casos o eventos estudiados, pudiéndose detectar progresivamente la existencia de regularidades.

En concordancia con estos planteamientos y al final de los resultados expuestos, como lectura re-contextualizadora, a continuación se insertan 9 cuadros, clasificados por tipo de discapacidad, que reflejan el proceso en el tiempo de algunas de las variables que corresponden a su trayectoria escolar y a algunas características generales a nivel individual que se relacionan con ellas y con el tipo de discapacidad de cada uno de los universitarios participantes.

DISCAPACIDAD FÍSICA 1		TRASTORNOS NEUROMOTORES (<i>PARÁLISIS CEREBRAL/ESPÍNA BÍFIDA/HEMIPLEJIA POR ACV</i>)					
ID	1FH1B30EGA	2FH2B30EGJ	3FH3A18ESJ	5FH2B30EGR	6FH3A30EGS	8FH2A18ESE	9FH3B30EGJ
Edad de Inicio Discapacidad	Nacimiento	Nacimiento	Nacimiento	Nacimiento	19 años por ACV	Nacimiento	Nacimiento
Rehabilitación/Habilitación	Asiste al CREE para rehabilitación, dejan de llevarlo por ver poca mejoría		Fisioterapia. Apoyo extraclase privado durante secundaria/bachillerato	14 operaciones entre los 10 y los 21 años. Maestros particulares en la casa.	Fisioterapia y terapia de lenguaje.	Estimulación temprana	Terapia de lenguaje y fisioterapia varios años
Preescolar	No realiza.	No realiza		No realiza	+	No realiza	No realiza
Primaria	Escuela regular pública en área rural.	Primeros años Escuela Especial, se aburre y entra en 5º a una regular privada. Es rechazado por varias públicas.	Escuela privada regular Montessori pequeña	Escuela regular pública en área urbana pequeña.	+	Primaria regular con sistema de monitores para todos los alumnos	Primaria regular pública 1 año Primaria especial 1-3 grado. Primaria regular pública 4-6 grado.
Secundaria	Deja de estudiar tres años y luego entra a la secundaria regular oficial que abren cerca de su casa	Escuela regular pública.	Escuela privada regular activa pequeña	Escuela regular pública en área urbana pequeña.	+	Privada regular pequeña	Escuela regular pública (vespertina por edad)
Bachillerato	Preparatoria oficial. Apoyo económico de una Fundación	Preparatoria Privada con técnica en computación.	Privada numerosa	Bachillerato técnico Público. Un año de intercambio en EUA	+	Privada escolarizada numerosa	Público escolarizado numeroso
Licenciatura	Universidad Privada numerosa	Universidad privada numerosa	Universidad privada numerosa	Universidad Pública	Universidad Privada numerosa	Privada numerosa con servicio de apoyo	Universidad Pública numerosa
	Contabilidad y comercio	Sistemas computacionales	Diseño y publicidad	Contabilidad	Veterinaria	Marketing	Psicología
Escolaridad	Trámite titulación	Titulado	Estudiante 2º.Sem.	Titulado	Titulado	Estudiante	Titulado Posgrado
Edad actual	30	30	20	34	40	20	39

+ No se anota pues hasta este nivel no tenía discapacidad

Continuación tabla anterior

DISCAPACIDAD FÍSICA 1		TRASTORNOS NEUROMOTORES (<i>PARÁLISIS CEREBRAL/ESPÍNA BÍFIDA/HEMIPLEJIA POR ACV</i>)				
ID	11FM1B30EGA	14FM2B18EGF	15FM3A18ESM	18FM3B18ESB	17FM2A30EGA	18FM3B183SB
Edad de Inicio Discapacidad	Nacimiento	13 años	Nacimiento	Nacimiento	Nacimiento	Nacimiento
Rehabilitación/Habilitación	Temporadas de hospitalización, fisioterapia.	Fisioterapia		Varias operaciones. Durante convalecencias la madre le enseña a leer	Varias operaciones y convalecencias. Contratan de forma privada a los maestros de su propia escuela por temporadas.	
Preescolar		+	Especial al inicio y luego regular privada	Rechazada en varios. Lo realizó en tres preescolares distintos.	No realiza	Privada regular Montessori
Primaria	Regular pública localidad pequeña	+	Escuela regular privada. Rechazada en varias oficiales	Escuela privada regular.	Escuela regular privada, de 1° a 5°. 6° en escuela especial de nivel académico muy bajo.	Privada regular Montessori
Secundaria	Pública regular en localidad pequeña	Privada regular, misma en donde estudiaba antes del accidente.	Escuela regular privada. La misma de la primaria.	Privada regular la misma del final de la primaria	Escuela privada regular. Muy pequeña y personalizada. Rechazada en varias.	Privada regular Montessori 1-2 grado. Privada regular pequeña 3°
Bachillerato	Privada con adecuación semi abierta	Privada escolarizada, misma que secundaria	Preparatoria privada	Privada numerosa. Becada	Privada numerosa.	Privada regular algunos integrados
Licenciatura	Pública numerosa	Privada poco numerosa	Universidad Privada numerosa	Instituto privado pequeño	Universidad privada numerosa	Privada numerosa servicio de apoyo
	Contabilidad Pública	Administración de empresas	Derecho	Lic. en Idiomas	Ciencias de la Comunicación	Ciencias de la Comunicación
Escolaridad	Titulada	Titulada	Estudiante 8°. Sem.	Pasante	Titulada	Estudiante posgrado
Edad actual	36	29	22	29	40	29

+ No se anota pues hasta este nivel no tenía discapacidad

DISCAPACIDAD FÍSICA 2				DISCAPACIDAD FÍSICA 3		
LESIÓN MEDULAR (PARAPLEJIA, TETRAPLEJIA)				DISTROFIA/ ARTRITIS		
ID	7FH1A18ES0	10FM1A18EGL	12FM3A30EGA		4FH1B18ESF	13FM1B30EGA
Edad de Inicio Discapacidad	19 años	14 años	21 años		Nacimiento	4 años
Rehabilitación/ Habilidad	Dos años: uno en Cuba y otro en México. Tetraplejía. Silla de ruedas		Silla de ruedas. No suspende ningún tiempo de escolaridad para rehabilitación.		Apoyo de asesorías individuales en todos los niveles escolares hasta bachillerato	Hospitalizaciones sumadas como por 8 años, ahí brindaban apoyo escolar de primaria.
Preescolar	*	*	*		No realizó	Regular público. Inicio dificultades para caminar.
Primaria	*	*	*		Privada Integrada pequeña	Pública regular. Director amigo de familia.
Secundaria	*	Privada numerosa becada	*		Privada Integrada pequeña	Pública regular sin apoyos. La misma que la primaria.
Bachillerato	Accidente último semestre. Deja de estudiar 2 años.	Privada la misma que la secundaria y primaria. Deja un año por no saber qué estudiar.	*		Privada pequeña	Preparatoria Abierta
Licenciatura	Universidad Privada numerosa. Programa Universidad Incluyente	Institución Pública no muy numerosa	Privada no muy numerosa (ya estaba en ella cuando el accidente)		Privada numerosa	Pública numerosa
	Contaduría y comercio	Artes plásticas	Psicología		Psicología	Psicología
Escolaridad	Estudiante 7ºSemestre	Titulada	Titulada		Estudiante 5º. Sem	Titulada
Edad actual	26	29	40		23	40

+ No se anota pues hasta este nivel no tenía discapacidad

DISCAPACIDAD AUDITIVA 1						
ID	19AH1B30EGR1	22AH1A18ESA	25AH1A18EGA	28AM1B303SP	31AM1A30EGC	34AM1A18EGM
Edad de Inicio Discapacidad	Nacimiento	Nacimiento	Nacimiento	Nacimiento	A los 6 meses de edad	Nacimiento
Rehabilitación/Habilitación	Prótesis auditiva. Durante la primaria terapia particular.	Terapia de lenguaje hasta los 10 años.	Implante coclear en un oído y en el otro, dispositivo auditivo. Terapias de lenguaje y asesoría individual.	Después de 3° de primaria dedicó un año exclusivamente a terapia de lenguaje. Solo oralización. No Lenguaje de señas.	Un año de terapia de lenguaje entre los tres y cuatro años de edad.	Terapia de lenguaje privado en casa, apoyo escolar. Implante coclear
Oralizado/LSM	Oralizado.	Oralizado	Oralizado	Oralizada. Dificultad para lectura labial. No LSM	Oralizada	Oralizada y LSM
Preescolar	Escuela Especial Privada	No asistió	No asistió	No asistió	Preescolar regular	Escuela Especial pública
Primaria	Privada regular pequeña	Privada regular	Privada regular pequeña. Continúa en la misma hasta la Preparatoria.	Privada regular. Al salir deja un año y estudia manualidades en escuela industrial	Pública regular. Su mamá era maestra de esa escuela.	Privada regular no muy numerosa.
Secundaria	Privada regular pequeña	Privada regular misma que la primaria	Particular pequeña	Abierta. Dificultades escolares en tercero.	Pública regular	Privada regular la misma que primaria
Bachillerato	Privada numerosa	Privada pequeña	Particular pequeña.	Particular pequeña	Pública regular	Privada misma que primaria y secundaria
Licenciatura	Privada numerosa	Privada pequeña	Privada numerosa. Apoyo de <i>Universidad Inchyente</i> .	Pública. Dos años no aprueba el examen de admisión. Retoma la tesis después de ocho años.	Pública	Privada numerosa
	Arquitectura	Diseño artes plásticas	Diseño gráfico	Arquitectura	Arquitectura	Administración
Escolaridad	Titulado	Titulado	Titulado	Tesista	Titulada	Estudiante 7° Sem.
Edad actual	30	28	29	37	36	22

DISCAPACIDAD AUDITIVA 2						
ID	20AH2A30ESI	23AH2B30J	26AH2B18EGA	29AM2A18ESD	32AM2B30EGA	35AM2B18ESJ
Edad de Inicio Discapacidad	Nacimiento	Nacimiento	Nacimiento Familia con sordera	Nacimiento	Nacimiento	Nacimiento Familia con sordera
Rehabilitación Habilitación	Terapia de Lenguaje. Aprende LSM en el bachillerato.	Prótesis auditiva		Terapia particular de lenguaje. Aprende LSM a los 12 años.		Aprende LSM en la primaria
Oralizado/ LSM	Oralizad y LSM	Oralizado y LSM	Oralizado y LSM	Oralizada, dificultad lectura de labios y LSM	Oralizada. No LSM	Oralizada. y LSM
Preescolar	Regular. Localidad Pequeña	Especial. Pública	Escuela Pública Especial	No asistió	Regular	Especial
Primaria	Especial Pública mañanas Regular pública tardes. Simultáneas.	Regular Pública	Escuela Pública Especial	Primaria regular privada	Regular	Especial Pública mañanas Regular pública tardes. Simultáneas.
Secundaria	Especial para discapacidad auditiva	Regular Pública.	Telesecundaria especial para sordos y luego integraron otras discapacidades	Secundaria regular privada pequeña.	Regular	Regular pública
Bachillerato	Preparatoria Privada con servicio institucional de apoyo	Deja de estudiar hasta encontrar la Preparatoria Privada con servicio institucional de apoyo	Preparatoria Privada con servicio institucional de apoyo	Privada numerosa	Regular. Apoyo privado en casa.	Regular privada
Licenciatura	Privada numerosa con servicio de intérprete. La misma que el Bachillerato.	Privada numerosa con servicio de intérprete. La misma que el Bachillerato.	Privada numerosa con servicio de intérprete. La misma que el Bachillerato.	Privada numerosa. Servicio de apoyo estudiantes con discapacidad	Pública	Pública Regular 1ª.licenciatura y Privada con servicio de intérprete la 2ª.
	Pedagogía	Ingeniería en Sistemas Computacionales	Pedagogía	Diseño Textil	Licenciatura en Deportes	Diseño Gráfico 1º Pedagogía 2ª. Lic.
Escolaridad	Estudiante 9º Sem	Estudiante 2º año	Estudiante 7º Sem.	Estudiante 7º Sem	Titulada	Estudiante 6º Sem
Edad actual	30	30	26	23	30	27

AUDITIVA 3						
ID	21AH3B18ESM	24AH3A18ESK	27AH3A30EGC	30AM3B30EGM	33AM3B183GC	36AM3A30EGE
Edad de Inicio Discapacidad	Nacimiento	Nacimiento Hermano con discapacidad auditiva	Nacimiento Hermano con discapacidad auditiva	Nacimiento Cuarta generación de familia con sordera	Nacimiento	Aprox. a los 5 años de edad, la maestra lo detecta, se desconoce el inicio.
Rehabilitación/Habilitación		Aprende LSM en 2º. de primaria	Seis años en terapia de lenguaje.		Aprende el LSM en la licenciatura	Terapia de lenguaje y apoyo escolar toda la primaria y la secundaria.
Oralizado/LSM	Oralizado y LSM	Oralizado y LSM	Oralizado y LSM	Oralizado y LSM	Oralizado y LSM	Oralizado y LSM
Preescolar	+	+	Escuela Regular	+	Educación especial, Escuela Regular y nuevamente Educación Especial	Escuela Regular Escuela Especial
Primaria	Escuela Especial y Escuela Regular Simultáneas en 2 turnos	Regular pública	Regular de 1 a 5º. Grado. Especial 6º. Grado	Especial pública	Regular privada pequeña	Pública numerosa
Secundaria	Regular privada	Regular pública	Especial privada	1 año abierta y 2o-3o. Especial pública	Regular privada solo femenina	Regular pública
Bachillerato	Privada con intérprete en el aula	Pública con intérprete en el aula	Escolarizada pública	Escolarizada	Regular privada la misma desde la primaria	Escolarizado público
Licenciatura	Pública con servicio de intérprete en el aula	Pública con intérprete en el aula	Privada no muy numerosa	Inicia después de 10 años de abandono de los estudios	Privada numerosa	Privada numerosa
	Tecnologías en informática	Tecnologías en informática	Ing. Industrial	Educación	Normal de educación especial	Normal de educación especial
Escolaridad	Estudiante 5º. Sem.	Estudiante 3er. Sem	Titulado	Estudiante 1er Sem.	Titulada	Titulada
Edad actual	21	20	40	39	26	37

DISCAPACIDAD VISUAL 1						REGIÓN 1
ID	37VH1A18EGJ	40VH1B18ESRI	43VH1B30EGM	46VM1B18ESA	49VM1A18ESD	52VM1B30EGR
Edad de Inicio Discapacidad	A los 2 o 3 años	A los 10 años	Nacimiento	8 meses de edad	3 años	10 años
Rehabilitación Habilidad	Durante la primaria aprende S. Braille, instrumentos de apoyo, orientación y movilidad.	A partir de los 10 años aprende S. Braille, instrumentos de apoyo, orientación y movilidad.	Desde preescolar aprende S. Braille, instrumentos de apoyo, orientación y movilidad.	A partir de los 5 o 6 años aprende S. Braille. Su mamá también aprende el sistema.	A los 11 años aprende S. Braille, instrumentos de apoyo, orientación y movilidad.	A los 10 años aprende S. Braille, inicia orientación y movilidad.
	Aprende el Jaws en la educación superior	Aprende el Jaws en la educación superior	En el bachillerato empezó a usar computadora	Aprende el Jaws en la educación superior	Aprende el Jaws en la educación superior	No usa computadora hasta la fecha.
Preescolar	Escuela especial para personas con discapacidad visual. pública.	No tenía discapacidad	Iba al mismo grado en el turno matutino a escuela regular y en la tarde a especial.	Pública Regular un año y después en educación especial para pcd visual, dos años.	No realiza	No tenía discapacidad
Primaria	Educación Especial. Pública. La misma del preescolar.	Primeros tres grados regular pública. De 4° a 6° Educación Especial.	Al inicio de asistía paralelamente a escuela regular y especial. Al final sólo en regular porque no había especial.	Educación Especial. Pública. La misma del kínder.	Entra a los 11 años a iniciar desde lectoescritura a la primaria. Sistema semi abierto. Público.	1° a 3er. grado en educación regular. A partir de 4o Escuela de Educación Especial Pública.
Secundaria	Privada regular	Privada regular numerosa	Secundaria Pública regular en zona suburbana.	Privada regular. La directora la conocía. En secundarias públicas no la aceptaron	Sistema semi abierto. Público.	Privada regular numerosa. Apoyo de muchos maestros de manera personal.
Bachillerato	Privada. La misma de la secundaria	Privada numerosa	Público. CBETIS.	Privada	Público. CBETIS, técnico en Contabilidad.	Privada regular numerosa. La misma de la secundaria y con los mismos apoyos.
Licenciatura	Universidad Pública. Centro de apoyo computacional para pcd visual	Universidad Pública. Centro de apoyo computacional para pcd visual	Universidad Pública.	Universidad Privada numerosa. Becada	Universidad Pública. Población provincia pequeña.	Universidad Privada numerosa. Becada
	Ciencias de la Comunicación	Administración de Empresas	Psicología	Psicología	Un año de Psicología y ahora Derecho	Educación
Escolaridad	Titulado	Estudiante 8° Sem.	Titulado	Estudiante 2° Sem.	Estudiante 4° Sem.	Titulada
Edad actual	26	25	30	22	19	40

DISCAPACIDAD VISUAL 2		REGIÓN 2				
ID	38VH2B18ESB	41VH2A30EGM	44VH2A30EGA	47VM2B18ESD	50VM2B18EGL	53VM2A30EGV
Edad de Inicio Discapacidad	A los 5 años	A los 10 años	A los 12 años	A los 3 años	Nacimiento	A los 5 años
Rehabilitación / Habilitación		Aprende S. Braille, orientación y movilidad a los 10 años		Aprende S. Braille, orientación y movilidad desde los 6 años	Aprende S. Braille, orientación y movilidad a los 8 años	Inicia como débil visual hasta perder totalmente la vista al final de la primaria
Preescolar	Inicia en escuela regular y 1 año en especial	Sin discapacidad	Sin discapacidad	Regular	Regular en pueblo pequeño	No realizó
Primaria	Especial pública	Regular pública 1°. a 3°. sin discapacidad. Especial de 4°. a 6°. Grado.	Regular hasta 3°. sin discapacidad. Especial privada 4° a 6°. grado	Especial Pública	Especial	Regular
Secundaria	Regular pública	Regular pública numerosa	Regular publica numerosa	Semi abierta cursada con su madre	Abierta maestros de asesoría en casa	Regular Pública 1° y 2°. Abierta en 3°.
Bachillerato	Público numeroso	Pública numerosa	Pública numerosa	Privada numerosa cursada con hermano en el mismo grupo	Público en pueblo pequeño	Privada abierta
Licenciatura	3 años en pública y 2 años en privada numerosa con servicio de apoyo	Pública numerosa	Pública numerosa, la misma que el Bachillerato	Privada	Privada numerosa	Pública y el último año privada
	Cs. de la Comunicación	Psicología	Derecho	Música	Cs. de la Comunicación	Psicología
Escolaridad	Estudiante 7°. Sem.	Posgrado	Titulado	Estudiante 6°. Sem	Titulada	Posgrado
Edad actual	23	39	40	23	24	32

DISCAPACIDAD VISUAL 3		REGIÓN 3				
ID	39VH3B30EGV	42VHEB18EGJ	45VH3A30EGO	48VM3A30ESP	51VM3B30EGH	54VM3A18EGM
Edad de Inicio Discapacidad	Nacimiento debilidad visual. Ceguera total a los 18 años.	Nacimiento	Inicia a los 10 años. Ceguera total a los 18 años.	A los 5 años.	Nacimiento debilidad visual. Ceguera total a los 18 años.	Nacimiento debilidad visual. Ceguera a los 10 años.
Rehabilitación/Habilitación	Uso de lentes hasta los 14 años, después desprendimiento de retina.	Inicia S. Braille a los seis años.	De los 10 a los 15 años aprende S. Braille, orientación y movilidad,	Sus hermanos le enseñaban en casa.		S. Braille, Orientación y movilidad a los 11 años
Preescolar	No realizó	Escuela Especial	Sin discapacidad	No realizó	No realizó	Especial
Primaria	Regular pública rural	Escuela especial hasta 3°. A partir del 4°. en regular.	Hasta 5°. Regular. Suspende estudios 5 años cuando se inicia la discapacidad. 6°. grado en sistema abierto.	Educación especial	1er. grado en Educación especial. 2°. a 6°. en escuela regular pública numerosa	1er. grado en Educación especial. 2° a 4° en casa. 5°. y 6°. Pública regular
Secundaria	Regular pública rural	Regular pública	Abierta pública	Regular pública numerosa	Pública numerosa	Especial pública
Bachillerato	Público rural	Pública numerosa	Público muy numeroso	Público numeroso	Público numeroso	Público numeroso
Licenciatura	Pública numerosa no	Pública numerosa	Pública numerosa	Pública numerosa	Pública numerosa	Pública numerosa
	Psicología	Lingüística	Psicología	Filosofía	Trabajo Social	Psicología
Escolaridad	Titulado	Titulado	Titulado	Estudiante Posgrado	Titulada	Titulada
Edad actual	30	27	31	40	36	29

5.6 CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

Las principales cuestiones que han guiado el desarrollo de este trabajo tienen que ver con la exploración, desde una perspectiva cualitativa, de las trayectorias vitales y académicas de los estudiantes con discapacidad que han logrado llegar a los estudios universitarios: ¿cómo y por qué unos alumnos con discapacidad llegan hasta el nivel superior? ¿están expuestos a las mismas condiciones?, ¿cuentan con los apoyos suficientes y adecuados?, ¿a qué elementos se han enfrentando específicamente por su condición de discapacidad y de qué manera les han dado respuesta?

Para contar con un horizonte más nítido de la situación de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior, ha sido necesario abordar el análisis de algunos elementos de niveles previos así como la generación de información previa, incluso en algunos casos partir de bases de datos del INEGI o de la Subsecretaría de Planeación Educativa, para contar con información aún no suficientemente sistematizada y divulgada. De igual manera, fue necesario un trabajo de campo exhaustivo en la indagación de buenas prácticas en las IES, ya que hasta el momento se cuentan con trabajos parciales o inconexos.

Esta fase de investigación ha formado parte en el presente trabajo como marco estadístico y documental, a pesar de que de alguna manera, fue efectuado como parte de la labor de campo que forma parte de los resultados logrados a partir de este estudio que nos ocupa. Vale exponer que de alguna manera, soportado en trabajos previos sobre la temática en ese nivel educativo en México, realizados por quienes sustentan el presente trabajo, se cuenta con información que ha servido para abordar algunos aspectos. Entre ellos el conocimiento de Instituciones que cuentan con algunos servicios, así como asociaciones de y para personas con discapacidad, información y apoyo de autoridades de instancias públicas, así como contactos y vías de detección de participantes para el estudio.

En el año 2002 la Oficina de Representación de Personas con Discapacidad encargó a tres universidades de la República Mexicana la realización de un Manual para Integración de personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior, representando a las universidades públicas quien expone este documento, lo que permitió tener un acercamiento a instituciones de muy diverso contexto, públicas y privadas, macro

universidades y algunas muy pequeñas, en fin, aproximarse a la situación en que se encuentran los alumnos con discapacidad en las IES. Ese acercamiento fue más desde el punto de vista organizacional, ahora se trata de indagar la perspectiva del estudiante.

Simultáneamente la CIF, desde hace poco más de una década, se ha configurado como un instrumento que permite clasificar elementos del contexto, que interactuando con determinadas condiciones de salud, generan limitaciones en la actividad o restricciones de participación, en este caso aplicados al campo educativo.

Así mismo, la CIF reconoce que los factores personales juegan un papel relevante a considerar y que se requiere de investigaciones para ir construyendo indicadores o referentes relativos a esa dimensión contextual. Precisamente el marco de la CIF se ha utilizado como guía para indagar sobre los Factores Personales que los propios participantes de esta investigación han considerado como condiciones de desarrollo vital o aspectos y elementos que les han influido en su vida personas, tanto facilitadores o favorecedores, como barreras u obstáculos, y que finalmente conforman el entramado que subyace a la vida social.

A su vez, el desarrollo actual de las metodologías cualitativas han abierto la posibilidad de utilizar nuevas estrategias de abordaje e instrumentos para la recolección y manejo de datos, especialmente informatizados, que posibilitan aprehender la realidad desde una complementariedad metodológica tal, sensible a fenómenos que usualmente eran abordados desde la anécdota o la literatura.

Así, aunque el presente trabajo se guía por la lógica del encuentro y estudio de perfiles tipo, más que por la representatividad, sin embargo y dada la elección de la muestra a partir de los criterios que se exponen en el apartado de metodología, también nos ha permitido contar con perfiles representativos de los estudiantes universitarios mexicanos.

Los estudios basados en entrevistas abiertas se han pensado generalmente adecuados en estudios exploratorios y también cuando hay poca investigación sistematizada.

Si bien se puede concordar en lo general; también es cierto que con el avance de las tecnologías, el desarrollo de los propios usuarios, las nuevas políticas y sistemas, entre otros elementos, hace que se requieran técnicas abiertas. Con objeto de detectar o sentir aspectos aparentemente ya abordados, ya conocidos; pero que han ido acomodándose o

transformándose de tal manera, que se requiera asirlos nuevamente, desde una visión escudriñadora de variables, de condicionantes, de nuevas expresiones ante viejas situaciones.

Aún más, en esa suerte de indagación primaria, han surgido elementos que, al menos en la literatura no han sido suficientemente analizados, como el hecho de los alumnos que tienen dobles escolaridades simultáneas, o de las familias con varios integrantes con discapacidad, ya que, como se ha expuesto en el cuerpo del trabajo, hay muchos estudios del impacto hacia los hermanos sin discapacidad, pero no de familias con hermanos ambos con discapacidad y/o con padres con la misma discapacidad.

Simultáneamente, en concordancia con los planteamientos de la metodología cualitativa, cabe resaltar que el diseño utilizado pretende encontrar casos tipo, es decir, se ha buscado no el discurso social mayoritario, sino la observación de casos que posiblemente indiquen distintas formas de realizar y comprender la realidad social.

Articulado a lo recién expuesto, a su vez se reconocen las limitaciones inherentes al método cualitativo, en cuanto a criterios principalmente relacionados con la generalización de resultados.

Así mismo, en este orden de ideas de marcar limitaciones, en el presente trabajo además de lo expuesto, la principal limitación percibida para tener un panorama más completo, es el no contar con un grupo de contrastación de personas con discapacidad que no han accedido al nivel educativo superior, semejantes a los estudiados en cuanto al nivel socioeconómico y edades. En alguna medida esta limitación se deriva por las características de la metodología elegida, al demandarse para las entrevistas una gran cantidad de tiempo, desde la detección de los participantes cubriendo los perfiles definidos, como para la realización de las entrevistas y transformación de los datos en unidades de análisis. Sin menoscabar por ello, que los resultados obtenidos sean un aporte al conocimiento de la situación ambiental y personal de los universitarios con discapacidad.

Otra limitación metodológica ha sido el no disponer de jueces alternativos para asignar los códigos al discurso, a pesar de que después de haber realizado las transcripciones, se

revisaron con los entrevistadores secundarios y se analizaron con ellos las categorías a las que corresponderían las distintas unidades de expresión marcadas.

A su vez, el utilizar como esquema referente de valoración a la CIF, posibilita percibir de conjunto a aquellos aspectos Facilitadores presentes en el entorno de los estudiantes con discapacidad en el nivel de educación superior, agrupados en las categorías de la Clasificación, que nos permite dilucidar qué peso están teniendo esos aspectos en el logro exitoso y, a su vez, de qué orden son las Barreras en esos mismos factores contextuales, información que sea útil para generar y promover estrategias, instrumentos, políticas, sistemas, que sean facilitadores para todos, barreras para ninguno.

Una de las barreras más referidas por los estudiantes con discapacidad, es la relacionada con la inadecuada o insuficiente formación de los docentes, que se manifiesta a través de recursos didácticos, de comunicación y mecanismos de evaluación; no ajustados a la presencia de estilos y ritmos de aprendizaje menos frecuentes en las aulas, los cuales corresponden a alumnos con distintos tipos de discapacidad.

En el caso de los profesores en el nivel de educación superior, las barreras pedagógicas y comunicativas, tienen como causa fundamental las insuficiencias de formación, comunes a otros niveles educativos, y agravados en el profesor de enseñanza superior en México; de hecho, el requisito específico para ser docente es contar con una licenciatura afín a la de las asignaturas que imparte, por lo que en la gran mayoría de los casos el profesional carece de formación pedagógica inicial, laguna que muchas veces no es superada por la formación continua. Esto conduce a que prevalezca el tecnicismo sobre la didáctica y que se originen dificultades cuando se trata de realizar adaptaciones curriculares no significativas, como podría ser simplemente el conocer de formatos accesibles para distintas modalidades sensoriales de acceso a la información; lo cual no solo es beneficioso para los estudiantes con discapacidad, sino que, como se ha expuesto en el marco conceptual, la utilización de estrategias multisensoriales y la flexibilidad curricular beneficia a una mayor cantidad de alumnos ordinarios, esto es, sin beneficiar exclusivamente a los estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, tienen una presencia considerable las barreras actitudinales, las cuales son reconocidas como las más intangibles aunque presentes, involucrando componentes cognitivos, afectivos y conductuales formados histórica y socialmente, que incluyen desde

factores como la falta de una cultura de la diversidad o, el estigma de la deficiencia, hasta la visión tradicional de la persona con discapacidad como digno de lástima e incapaz de obtener resultados semejantes al resto de la población con los apoyos o modalidades acordes a las características particulares (Moreno, 2006).

Como conclusiones generales sobre el análisis de los Factores Ambientales, con su concomitante línea de acción para dar respuesta a los requerimientos de inclusión con igualdad de oportunidades, podría listarse que:

- La atención a la discapacidad en las instituciones de educación superior en México 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.
- Existen a nivel superior algunas experiencias conformadas en servicios e incluso instancias definidas para la atención de los estudiantes con discapacidad, tanto en universidades privadas como públicas.
- En la mayoría de las instituciones educativas las adecuaciones curriculares, entre ellas las estrategias didácticas y los formatos accesibles, han dependido en gran medida de la creatividad personal de maestros, padres de familia, compañeros escolares y los propios estudiantes con discapacidad.
- En ocasiones, las adecuaciones sean de accesibilidad arquitectónica o de apoyo académico, han sido financiados parcial o totalmente de manera tácita o expresa por los padres de los estudiantes con discapacidad.
- Aún en la actualidad, algunas instituciones públicas o privadas, rechazan a estudiantes con discapacidad que solicitan ingresar a ellas, bajo el argumento de no estar preparados ni capacitados para su inclusión.
- La situación señalada refuerza la idea de que no basta con la legislación y normatividad, la cual formalmente obliga a la admisión de los alumnos con discapacidad; lo que se echa en falta es una sensibilización a las autoridades educativas, así como información base para resolver algunas de las dificultades que, en ocasiones con medidas sencillas, pueden solucionarse.
- En el caso de los intérpretes de LSM en el nivel educativo superior, si su formación académica es de grados escolares inferiores o de muy distinta área del conocimiento, la calidad de los mismos es limitada, quedando su labor meramente

a nivel relacional, por lo que sería recomendable contar con intérpretes con formación disciplinar afín a las materias que apoyan. Aún así, es un apoyo referido como muy importante por los alumnos con discapacidad auditiva.

- La inclusión educativa de alumnos con discapacidad en las escuelas regulares, si se realiza desde el preescolar y con los apoyos técnicos y pedagógicos adecuados, conlleva varios beneficios y a niveles distintos: que los compañeros sin discapacidad los integren e incluyan de manera natural, percibiendo a la discapacidad como una modalidad más de la diversidad del ser humano, y aprendiendo estrategias para interactuar, comunicarse y, en su caso, apoyarse mutuamente.

Lo cual es de beneficio mutuo el saberlas manejar, bien sea para integrarse, como para ofrecer los servicios y las actividades propios de la profesión elegida, indistintamente del área que sea, al tomar en consideración los requerimientos de cualquier tipo de usuario o destinatario.

- Se hace necesaria la formación de los docentes en todos los niveles educativos, en materia de inclusión educativa de personas con discapacidad, que los capacite en la didáctica y el trato para brindar una oferta educativa guiada por el Diseño Universal para el Aprendizaje, en beneficio no solo de los estudiantes con discapacidad sino de todo el alumnado.
- Por las condiciones propias del movimiento asociacionista, que en algunos lugares se debate aún entre un modelo asistencialista y el emergente modelo de derechos e igualdad de oportunidades, una proporción importante de los universitarios con discapacidad no optan por buscar apoyo social a través de las asociaciones; lo que por un lado, les obliga a una inserción “regular” sin apoyos; y por otro lado, las asociaciones no se ven enriquecidas por experiencias y personalidades de quienes han logrado un afrontamiento de la situación de discapacidad con resultados de mayor equidad con sus coetáneos exitosos.

Esta aseveración es resultado de lo que los propios universitarios con discapacidad expresan sobre la oferta de servicios, apoyos e incluso forma de organización y distribución de beneficios. Otro ángulo de limitada participación de las asociaciones de/para personas con discapacidad, se relaciona con el bajo apoyo de las instancias gubernamentales para fortalecer la conformación de asociaciones que correspondan a los intereses y grupos etarios de los estudiantes universitarios.

- Así mismo, otra proporción considerable de estos estudiantes, menciona desconocer las instancias y posibles agrupamientos que le brinden beneficios, orientación y/o pertenencia. Con esto, se refuerza la discusión de generar redes, como es el caso de las redes interuniversitarias, con objeto de que tales personas no queden aisladas en medio de grandes conglomerados de estudiantes. El porcentaje de alumnos con discapacidad en las aulas del nivel educativo superior es ínfimo.

Mencionando la mayoría de los entrevistados que en toda su escolaridad han sido únicos en su condición; sin embargo, en el caso de las instituciones que ya ofrecen servicios o programas destinados a alumnos con discapacidad, muchos de estos alumnos se llegan a relacionar entre sí, a pesar de ser de licenciaturas distintas.

- Independientemente del nivel sociocultural de las familias de los universitarios con discapacidad, salvo alguna excepción, cuentan prioritariamente con el apoyo consistente de sus familias, tanto de sus padres como de sus hermanos. El apoyo con carácter de facilitador más referido es el procedente de las propias familias, sea para efectos escolares como emocionales.
- Con frecuencia, alguno de los hermanos se convierte en compañero de grupo escolar, estudiando juntos hasta el nivel previo a las licenciaturas. En ocasiones alguno de los padres, que no contaban con el nivel de estudios al que ingresan sus hijos, se integran a ellos realizándolos a la par del hijo/a, constituyéndose en una modalidad de colaborador en aula y en los estudios. Esta situación si bien tiene el aspecto positivo del vínculo familiar, el apoyo permanente con buenos resultados académicos, el admirable esfuerzo de los padres, también tiene un aspecto negativo especialmente en el desarrollo de la esfera emocional-afectiva de los alumnos, sobretodo en la etapa adolescente en que la formación de identidad tiene especial relevancia y que la presencia de la figura en autoridad y generacionalmente distinta, se constituye en una restricción a la participación en grupos de coetáneos y establecer directamente relaciones de amistad y referencia, más allá del entorno familiar.
- La línea que demarque la responsabilidad individuo-sociedad, o la definición de corresponsabilidad bajo una óptica de igualdad, está aún por aterrizar en los quehaceres que conforman la actividad de los individuos en sociedad.
- En la integración educativa, y más especialmente para los estudiantes con discapacidad física, son de especial importancia los aspectos de accesibilidad tanto

urbanística como arquitectónica, para permitir el acceso, permanencia y uso, de las instalaciones y servicios de manera lo más independiente posible, pero no son las más referidas como Barreras.

- A pesar de existir normativas para el diseño de los planteles educativos, las adaptaciones menores o el mantenimiento se realiza, en muchas ocasiones, sin apego a dichas normas y en desconocimiento de los requerimientos de alumnos con características diversas.
- Hay que resaltar que en algunas ocasiones no había la accesibilidad arquitectónica aunque ante la presencia y solicitud de algún estudiante que se matriculaba a la institución, las autoridades tomaron medidas para resolver tal requerimiento. Esto refleja que, en mucha ocasiones, las propias autoridades no han percibido la necesidad de los elementos arquitectónicos accesibles hasta que alguien hace manifiesto ese requerimiento. Por ello las políticas públicas de divulgación, concienciación y de formación docente son una vía para que se disminuya esta limitación.
- Por otro lado, las instalaciones inadecuadas desde el punto de vista de la accesibilidad arquitectónica tienen un impacto más allá del acceso físico, ya que afecta incluso a la posibilidad de integración en el grupo, esto es, a la participación social. El impacto es evidente en el terreno del logro de la independencia y autodeterminación. Lo cual se articula con otros aspectos de los Factores Personales.

En cuanto a los Factores Personales, siendo el trasfondo particular de la vida de un individuo y de su estilo de vida, considerándose entre ellos bajo el esquema de la CIF, a los estilos de afrontamiento de los sujetos (coping), los universitarios estudiados muestran a través de la frecuencia de unidades de expresión referentes a la autosuficiencia y al esfuerzo, que su estilo preponderante es el *Dirigido a la resolución de problemas*, y entre las estrategias que se agrupan en este estilo de afrontamiento, la que principalmente se presenta es *la estrategia de Esforzarse y tener éxito*, bajo los planteamientos teóricos abordados en los apartados correspondientes y apoyado en la cantidad de unidades de expresión relacionados con ello.

A su vez, como ha sido abordado en el capítulo de resultados y discusión, las estrategias de una personalidad resiliente no son la negación ni la evasión sino una forma de enfrentar las situaciones que modifican la vida, como es el hecho de adquirir determinadas condiciones

de salud, en ocasiones de manera súbita, sin olvidar tales situaciones se tiene la oportunidad de volver a construir, o aún más, de construir otra manera enriquecida y fortalecida de entender el mundo y con ello un sistema de valores y estrategias para cumplirlos.

Basándose en estos procesos de reconstrucción y crecimiento, estudiados prioritariamente desde las intervenciones que plantean la resiliencia como capacidad que se construye, no solo después de la experiencia postraumática sino en situaciones de grandes carencias. Para ello se requiere profundizar en el estudio de la complejidad humana ante el trauma o situación de alto estrés, con el fin de desarrollar nuevas formas de intervención basadas en modelos más positivos, centrados en la salud y la prevención, que faciliten la recuperación y el crecimiento personal. Desarrollar una actitud resiliente, para fortalecerse de las situaciones adversas y lograr definir la vida, llegando incluso a niveles superiores, poco probables si no se hubiera estado en la situación extrema (Bonanno, 2004).

Como el concepto de personalidad resistente, la resiliencia es fruto de la interacción entre el individuo y su entorno. Como plantea Cyrulnik (Cyrulnik, 2002) no es tanto la persona la que es resiliente como su evolución, y el proceso de vertebración de su propia historia vital. Así, la resiliencia, como proceso, se forma y se construye mediante formas de afrontar las situaciones que no pueden cambiarse, que han sido dadas y que en esos casos extremos, conducen a la elaboración de una forma nueva enriquecida de entender el mundo y configurar un sistema de valores. Por esta razón, se requieren estudios que profundicen en la posibilidad de incrementar los niveles de resiliencia y de crecimiento, tras pasar por situaciones adversas.

Uno de los aspectos de una personalidad resiliente es el de tender hacia conductas autodeterminadas. En el proceso de elección profesional, la autodeterminación se expresa en la capacidad del joven de tomar decisiones profesionales sustentadas en el conocimiento y valoración de sus necesidades y posibilidades de estudiar una profesión, así como en la implicación personal y el compromiso con la decisión tomada.

Es por ello que se presta especial atención al desarrollo de la autodeterminación de los jóvenes en el proceso de elección profesional como factor que garantiza una elección profesional responsable y que le reporta satisfacción.

Y su concomitante en acción, sería propiciar desde etapas previas el entrenamiento en técnicas de autoconocimiento, autovaloración, búsqueda de información acerca de sus intereses, aptitudes, conocimientos y habilidades hacia diferentes esferas de la actividad social y su relación con la elección de las carreras universitarias.

La autodeterminación constituye la forma más compleja en que se manifiesta la autoregulación de la personalidad, y se expresa en la posibilidad de la persona de dirigir su conducta a partir de criterios propios que construye en el proceso de interacción social.

En distintos estudios se determina el peso que tiene para la continuación y conclusión de la educación superior el que esta elección sea determinada por elementos que van desde la representación social que se tiene del prestigio de la profesión, de la actividad que se llegará a realizar o del nivel socioeconómico que brinda la inserción laboral en el área elegida.

Un importante elemento de salud psicológica es el de la autodeterminación, como capacidad del sujeto para determinar sus acciones por sus propias reflexiones y convicciones. El funcionar con criterios externos puede constituirse no sólo en un problema de salud, sino en uno de los elementos de dependencia, de limitación, y finalmente, como uno de los aspectos fundamentales de restricción de la calidad de vida de un individuo.

La elección profesional responsable es el resultado de un complejo proceso de análisis y valoración del sujeto tanto acerca de sus posibilidades motivacionales e intelectuales, como de las que para el estudio de diferentes profesiones, le brinda el contexto histórico-social en el que se desarrolla (González Maura, 2009); así, los estudiantes con discapacidad abordados, al elegir la profesión en que se encuentran o que han realizado, en su mayoría, han realizado este análisis, como se corrobora en sus expresiones; queda por indagar si los jóvenes con discapacidad que no alcanzan estos niveles de educación, han efectuado reflexiones de esta índole y en qué términos.

Por otro lado, la percepción que tienen los estudiantes sobre los sentimientos de su familia hacia ellos, en su mayoría percibe ser apoyado y respetado en sus decisiones; en particular, el respeto y respaldo para continuar estudiando hasta el nivel educativo superior en el área de conocimiento que han decidido.

Con esto, no solo se ha respaldado a la decisión vocacional, sino que además se ha definido una tendencia de comportamiento autodeterminado. Siendo éste un elemento relevante para valorar la calidad de vida de los individuos, el hecho de que los universitarios estudiados han logrado orientar sus decisiones hasta ese nivel, trasluce la posibilidad en este campo de un nivel deseable de calidad de vida.

Queda como colofón y compromiso el abordar los distintos aspectos del proceso de inclusión al mundo académico de los universitarios con discapacidad, como una manera de construir la educación inclusiva y sabiendo que mirar la realidad de otra manera aproxima, en cierto modo, a transformarla.

ANEXOS

ANEXO 1. GUIÓN DE CONDUCCIÓN DE LA ENTREVISTA

El guión de conducción para las entrevistas abiertas o a profundidad es entendido como un índice temático, pudiendo ser tan detallado que se asemeje a un cuestionario, la principal diferencia es que el investigador puede adecuar las preguntas e incrementar algunas en función de las propias respuestas y temas que el entrevistado evoque relacionados con el objetivo de la investigación

Apartados de **conducción** de la entrevista:

- Datos personales descriptivos del sujeto y de la condición de discapacidad.
- Historia y conformación familiar.
- Trayectoria Académica
 - o Modalidades escolares
 - o Facilitadores y Barreras encontrados procedentes de personas así como del entorno físico, instrumental, procedimental.
 - o Motivos que lo impulsan o han impulsado a estudiar el nivel educativo superior.
- Propuestas y opiniones sobre lo que considera podría beneficiar a las personas con discapacidad en el ámbito educativo independientemente de que lo haya tenido o carecido de ello.

QUÉ BUSCAMOS CONOCER A TRAVÉS DE LAS ENTREVISTAS:

- 1) Conocer la situación de los estudiantes con discapacidad que o bien se encuentran realizando estudios de nivel superior en la actualidad, o bien hayan concluido sus estudios a ese nivel. Los ámbitos que se observaron son:

- a) Contexto sociodemográfico (edad, sexo, nivel socioeconómico y sociocultural, situación laboral, asistencia social, condiciones familiares).
 - b) Tipo de discapacidad y nivel educativo. (Discapacidad de nacimiento o adquirida, en su caso edad en que la adquirió y nivel escolar en ese momento).
 - c) Trayectorias vitales curriculares. Modalidad educativa previa (educación básica, media superior y superior).
 - d) Experiencia laboral.
- 2) Identificar y caracterizar las necesidades y dificultades principales que tienen los estudiantes con discapacidad para acceder y realizar sus estudios en los diferentes niveles.
 - 3) Identificar y caracterizar cuáles han sido los elementos que han facilitado o apoyado para la realización de sus estudios y el logro de los distintos niveles educativos.
 - 4) Indagar por qué han sido obstáculos o facilitadores, cómo los han sorteado, qué les ha motivado a continuar estudiando.
 - 5) En su caso, qué opiniones o propuestas exponen para mejorar la participación de los estudiantes con discapacidad a fin de que alcancen los niveles educativos superiores.

OBSERVACIONES:

A continuación se presentan algunas preguntas y reactivos tomados en consideración en la entrevista. Las preguntas listadas no significa que necesariamente han sido formuladas por el entrevistador, dado que algunos de los entrevistados de forma espontánea brindan esa información, además de que dependerán de la forma en que expresen los distintos apartados y de las condiciones particulares de cada uno. Así, las preguntas en realidad funcionan como muestra de la manera en que se elaboraron variando la secuencia de las mismas o la forma y términos exactos utilizados ya que como entrevista abierta se van elaborando acordes a como se va produciendo lo expresado por la persona entrevistada.

Muchas de las preguntas aparecen en forma condicional para no inducir a que soliciten directamente apoyos.

El primer apartado de Datos Personales en su mayoría ha sido explorado previamente al contactar con el posible entrevistado con lo que se conformó la muestra. En la entrevista se toma en cuenta como marco solamente.

DATOS PERSONALES:

Edad _____ Género _____ Tipo de Discapacidad _____
 Etiología _____ ¿Es una discapacidad progresiva o
 degenerativa? _____ ¿En la familia hay otros miembros con
 discapacidad? _____ Discapacidad de Nacimiento o Adquirida _____ A qué edad
 _____ En qué grado escolar estaba cuando inició _____ Nivel de Escolaridad
 alcanzado _____ Nivel socioeconómico _____

Durante toda la entrevista intentar que el entrevistado se exprese y exprese naturalmente con objeto de poder dar respuesta a las interrogaciones generales de ¿qué ha hecho? y ¿por qué?.

HISTORIA FAMILIAR

Plátanos de tu familia ¿Cómo se conforma? ¿qué lugar ocupas entre tus hermanos?
 ¿tienes hermanos con discapacidad? ¿es la misma discapacidad? ¿es hereditaria? ¿padres con
 discapacidad?

TRAYECTORIA ACADEMICA

¿Hasta qué grado escolar has estudiado?

¿Has estudiado en escuelas regulares o en escuelas especiales?

Si ha estudiado en escuela regular ¿ha sido en modalidad presencial, abierta, a distancia,
 telesecundaria, otras ¿cuáles? ¿por qué elegido esas modalidades?

¿Cuándo y cómo iniciaste tu educación? (educación temprana, rehabilitación personalizada
 en su casa, terapias paralelas –lenguaje, cognitivas, etc.-, escuela regular o escuela especial)
 ¿cómo continuó?

¿Había adaptaciones en tu(s) escuela(s)? en su caso abundar en cuáles -curriculares,
 arquitectónicas, técnicas, administrativas, de comunicación, sociales-

¿Cuáles te sirven o sirvieron? ¿cuáles no te servían? ¿cuáles te obstaculizaban y/o
 molestaban o incomodaban?

¿Cómo te tratan o trataban los otros? (con y sin discapacidad)

¿Cómo te tratan o trataban los superiores, los coordinadores, el director, los maestros?

¿Qué te apoyaba? (En cuanto a los contenidos, en cuanto a asistir a la escuela, a sentirte motivado para continuar, apoyo de los compañeros, el maestro, el director, compañeros de otros grados, sus padres, sus hermanos, su esposo(a), sus vecinos, amigos...

¿En esos mismos rubros qué te obstaculizaba?

--- Preguntar por cada uno de los niveles escolares (preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura) ---

¿qué es lo que te ha servido más para realizar tus estudios? ¿qué crees que te ha faltado o que te hubiera gustado tener para continuar estudiando?

¿alguna escuela te ha rechazado por tu discapacidad? ¿en qué nivel educativo? ¿cómo ha sido? ¿qué efectos ocasionó en tu persona? -emocionalmente, intereses, acciones-,

¿A qué sitios te has dirigido para solicitar apoyo y te lo han brindado? ¿cuáles te han servido y cuáles no?

¿A qué sitios te has dirigido para solicitar apoyo y no te lo han brindado?

¿te gustaría seguir estudiando o formándote? ¿en qué área, en qué nivel, etc.?

En su caso, ¿qué requieres para seguir estudiando?

¿Qué propondrías para que los niños y jóvenes con discapacidad pudieran tener más logros en su formación educativa y que puedan llegar hasta el nivel escolar que les interese?

ACTIVIDADES EXTRA ACADÉMICAS

¿qué actividades de tiempo libre realizas? ¿qué te gustaría hacer y que no existe o no has podido tener acceso?

Háblanos si has tenido experiencia laboral

¿Conoces la Ley para prevenir y eliminar la discriminación? ¿La Ley de las personas con discapacidad?

¿qué organismos que apoyen a personas con discapacidad conoces?

¿qué opinas de las organizaciones civiles para personas con discapacidad en general?

¿qué opinas de las que conoces?

Has participado y/o participas en alguna?¿cuáles? en su caso, por qué se ha salido.

En su vida qué ha influido benéfica o perjudicialmente en los siguientes medios: Lecturas, Películas, Programa televisivos, canciones, personajes o testimonios de vida, que lo hayan impactado especialmente y que le sirva de motivación o impulso para continuar adelante o como modelo a seguir.

ANEXO 2. Ejemplo de secuencia de citas marcadas en una misma entrevista.

Las listas de códigos asignados a fragmentos de texto expresados durante la entrevista de cada una de los universitarios con discapacidad muestran a nivel de la persona la secuencia y carácter interno de su trayectoria y expresiones de su percepción y mundo subjetivo. Se muestra tal como aparece en los resultados de Atlas ti, que describe a la persona 16 e identifica seguido de ese calificador el número de párrafo en donde se encuentra el código señalado, quedando así como ejemplo el 16;1 es el fragmento en donde el sujeto refiere el inicio temporal de su discapacidad o el 16;10 señala que en el párrafo 10 del texto hace referencia a Actitudes de Autoridades que el sujeto ha percibido como un Facilitador.

HU: discapacidad universidad tesis
 File: [C:\Documents and Settings\Acer\Escritorio\entrevistas atlas\discapacidad universidad tesis.hpr5]
 Edited by: Super
 Date/Time: 2011-10-11 16:49:23

16

- 16:1
C:Inicio Discapacidad
- 16:2
C:Primaria Especial
- 16:4
C:Secundaria Especial
- 16:5
C:+Apoyo Extraclase Institucional
- 16:6
C:Preparatoria Especial
- 16:7
C:-Equipo Material Especial
- 16:8
C: F Adapta Contenidos
- 16:9
C: Tutorías Personalizadas
- 16:10
C: F E Actitudes Autoridades
- 16:11
C:+Apoyo Extraclase Institucional
- 16:12
C:+Apoyo Extraclase Familia
- 16:13
C:+Material Equipo Especial
- 16:14
C:+Material Equipo Especial
- 16:15
C: F E Apoyo Autoridades
- 16:16
C:+AP Solidaridad
- 16:18
C: S F Aceptación Satisfacción
- 16:19
C: B No Admisión
- 16:20
C: Aceptar Estudiante
C: S Inclusión
- 16:21
C: S Inclusión
- 16:22

- C: F E Apoyo Compañeros
- 16:23
- C: B E Tecno Arquitectónica
- 16:24
- C: F E Apoyo Compañeros
- 16:25
- C: F E Servicios Políticas Transporte
- 16:26
- C: F E Apoyo Autoridades
- 16:27
- C: F Examen-Eval
- 16:28
- C:+Apoyo Extraclase Familia
- 16:29
- C: Grabar
- 16:30
- C: F E Actitudes Autoridades
- 16:32
- C:+Material Equipo Especial
- 16:33
- C:+AP Autosuficiencia
- 16:34
- C:+AP Autosuficiencia
- 16:35
- C:+Material Equipo Especial
- 16:36
- C: Grabar
- 16:39
- C: F E Servicios Políticas Asociación
- 16:40
- C: TL Artísticas
- 16:41
- C: TL Deporte
- 16:43
- C: Impacto Personaje
- 16:44
- C: Impacto Personaje
- 16:45
- C: Motivo Emocional
- 16:46
- C: Conocimiento Leyes pcd
- 16:47
- C: Propuestas Opiniones
- 16:48
- C: Grabar
- 16:49
- C:-Equipo Material Especial
- 16:50
- C:+AP Asociaciones
- 16:51
- C:+AP Autosuficiencia
- 16:52
- C:F E Actitudes Compañeros
- 16:53
- C:L presión familiar
- 16:54
- C:TL Artísticas

ANEXO 3. FRECUENCIA DE CITAS POR CADA CÓDIGO

HU: discapacidad universidad tesis
 File: [C:\Documents and Settings\Acer\Escritorio\entrevistas atlas\discapacidad universidad tesis.hpr5]
 Edited by: Super
 Date/Time: 2011-10-11 19:45:20

	Número de veces citados
Concluir a Tiempo	1
B E Servicios Políticas Seguridad Social	1
Estudios Técnicos	1
B E Servicios Políticas Sanitarias	1
B E Actitudes Subordinados	1
Apoyo Inicio Sesión	1
+Leerle los Libros	1
B E Servicios Políticas Legales	1
B E Apoyo Subordinados	1
B E Adapta contenidos	1
S F Enojo Coraje	1
S F Culpa Remordimiento	1
TL TV	1
TL internet	1
S F Resignación	1
F E Servicios Políticas Sociales	1
F E Apoyo Otros Prof	1
F E Apoyo Animales	1
F E Adapta contenidos	1
F E Servicios Políticas Legales	1
F E Servicios Políticas Consumo	1
F E Servicios Asociaciones	1
-AP Familia	1
Esc-hospital	2
Otros Estudios	2
Preparatoria Especial	2
-AP Estudiar	2
S Añoranza	2
Asistencia Irregular	2
F E Actitudes Sociales	2
F E Tec Urbanismo	2
S Inferioridad	2
B E Apoyo Comunidad	2
-AP Escuela	3
B E Actitudes Fam Cer	3
TL Rehab Trabajo	3
L presión familiar	3
-AP Maestros	3
+AP Espirituales	3
F trabajo en equipo	3
-AP Solidaridad	3
B E Apoyo Amigos	3
F E Actitudes Amigos	4
F Asistencia Irregular	4
F E Servicios Políticas Seguridad Social	4
+Ubicación del Salón	4
S Bajo Nivel Conocimientos	4
B E Servicios Políticas Urbanismo	4
B Activi Clase	4
L Agrado Institución	4
S Deseo Trato Igual	4
B Económica Estudios	4
F E Apoyo Prof Salud	4
-AP Compañeros	4
Inclusión docente	4
L Tipo Actividades	4

F E Apoyo Subordinados	4
-Inclusión Docente	4
+AP Sociedad	4
L Rechazo en Otras	5
Discriminación Positiva	5
-Ubicación del Salón	5
F E Actitudes Compañeros	5
Lectura Pizarra	5
F E Servicios Políticas Transporte	5
F E Apoyo Extraños	5
F E Actitudes Fam Cer	5
S F Frustración	5
TL Familia	5
TL Deporte	5
Familia Sin Estudios	5
L No Opciones	5
-AP Discriminación	5
B No Admisión	5
B E apoyo familia cer	6
L Facilidad Contenido	6
Lugar Aula	6
B E Servicios Políticas Legales	6
B E Trabajos Escol	6
S Abandono	7
+inclusión docente	7
B E Actitudes Sociales	7
L Laboral	7
S F Dolor Tristeza	7
Preescolar Especial	7
Tutorías Personalizadas	8
TL Artísticas	8
B E Servicios Políticas Sociales	9
+AP Familia	9
F E Apoyo Fam Extensa	9
+AP Escuela	9
+AP Amistad	9
+Estrategias de Estudio	9
B E Servicios Políticas Asociación	9
F E Servicios Políticas Sanitarias	10
Aclarar Dudas Clase	10
Preescolar Regular	10
B Adapta Contenidos	10
B E Actitudes Costumbres	10
+AP Maestros	11
Lectura Labial Aula	11
F Activi Clase	11
Secundaria Especial	11
S Enojo Coraje	11
Agrado por estudiar	12
S Vergüenza	12
F E Servicios Políticas Asociación	13
S afecto agradecimiento	13
+AP Solidaridad	14
Familia Profesionistas	14
+AP Compañeros	14
LSM	14
Preparatoria Regular	14
+Formatos Accesibles	15
B E Servicios Políticas Transporte	15
TL Salir	15
B Examen-Eval	15
S F Aceptación Satisfacción	15
TL Culturales	16

F E Servicios Políticas Empleo	16
Familia Disca	16
S F Temor Protección	17
A+Trabajo	17
Suspensión Disca	17
F E Actitudes Comunidad	17
Familia Estudios Básicos	17
B E Actitudes Comunidad	18
+AP Asociaciones	18
S Temor Inseguridad	18
+Apoyo Extraclase Institucional	19
Presencia Asistente	19
Motivo Emocional	19
F Adapta Contenidos	20
Beca	20
B E Servicios Políticas Empleo	20
F E Actitudes Autoridades	21
+Apoyo Extraclase Privado	22
+formación doc	22
S Abrumo	22
F E Apoyo Compañeros	23
S Dependiente	23
Grabar	24
-AP Asociaciones	24
B E Actitudes Autoridades	24
Primaria Especial	25
-Equipo Material Especial	25
AP Estudiar	29
F E Tecno Arquitectónica	31
S Frustración Tristeza	32
+AP Trabajo	34
Secundaria Regular	35
+Apoyo Extraclase Familia	35
L Elección Interés Cognitivo	36
F Examen-Eval	36
Aceptar Estudiante	36
B E Apoyo Autoridades	37
Inicio Discapacidad	39
F E Apoyo Amigos	41
B E Servicios Políticas Educativas	41
Primaria Regular	42
Compañeros con disca	43
S Autoestima Positiva	43
Impacto Personaje	44
S No Necesidad	44
S Satisfacción	46
S Exclusión Rechazo	48
S Inclusión	50
Conocimiento Leyes pcd	54
S Esfuerzo	56
B E Tecno Arquitectónica	63
+AP Autosuficiencia	64
-Formación Doc	69
F E Apoyo Compañeros	65
F E Apoyo Autoridades	82
+Material Equipo Especial	84
F E Apoyo Familiar Cer	95
F E Servicios Políticas Educativas	133

ANEXO 4. FAMILIAS DE CÓDIGOS

HU: CIF discapacidad universidad tesis
 File: [C:\Documents and Settings\Acer\Escritorio\entrevistas atlas\CIF discapacidad universidad tesis.hpr5]
 Edited by: Super
 Date/Time: 2011-10-19 17:55:09

Code Family: Actitudes-sentimientos negativos del sujeto
 Created: 2011-10-12 17:12:59 (Super)
 Codes (5): [-AP Asociaciones] [-AP Escuela] [-AP Estudiar] [-AP Solidaridad] [B Actitudes compañeros]
 Quotation(s): 41

Code Family: Actitudes-sentimientos positivos del sujeto
 Created: 2011-10-12 17:15:20 (Super)
 Codes (12): [+AP Amistad] [+AP Asociaciones] [+AP Autosuficiencia] [+AP Compañeros] [+AP Escuela] [+AP Espirituales] [+AP Estudiar] [+AP Familia] [+AP Maestros] [+AP Sociedad] [+AP Solidaridad] [+AP Trabajo]
 Quotation(s): 217

Code Family: Barreras Actitudes
 Created: 2011-10-12 17:27:41 (Super)
 Codes (6): [B E Actitudes Autoridades] [B E Actitudes Comunidad] [B E Actitudes Costumbres] [B E Actitudes Fam Cer] [B E Actitudes Sociales] [B E Actitudes Subordinados]
 Quotation(s): 72

Code Family: Barreras apoyos y relaciones
 Created: 2011-10-12 17:29:12 (Super)
 Codes (4): [B E Apoyo Amigos] [B E Apoyo Autoridades] [B E Apoyo Comunidad] [B E apoyo familia cer]
 Quotation(s): 53

Code Family: Barreras Productos y Tecnología
 Created: 2011-10-12 17:18:58 (Super)
 Codes (3): [-Equipo Material Especial] [-formatos accesibles] [B E Tecno Arquitectónica]
 Quotation(s): 101

Code Family: Barreras Servicios, sistemas y políticas
 Created: 2011-10-19 16:54:42 (Super)
 Codes (9): [B E Servicios Políticas Legales] [B E Servicios Políticas Asociación] [B E Servicios Políticas Educativas] [B E Servicios Políticas Empleo] [B E Servicios Políticas Legales] [B E Servicios Políticas Sanitarias] [B E Servicios Políticas Seguridad social] [B E Servicios Políticas Transporte] [B E Servicios Políticas Urbanismo]
 Quotation(s): 118

Code Family: Facilitadores actitudes
 Created: 2011-10-19 16:49:56 (Super)
 Codes (7): [F E Actitudes Amigos] [F E Actitudes Autoridades] [F E Actitudes Compañeros] [F E Actitudes Comunidad] [F E Actitudes Fam Cer] [F E Actitudes Fam Extensa] [F E Actitudes Sociales]
 Quotation(s): 58

Code Family: Facilitadores apoyo y relaciones
 Created: 2011-10-19 16:46:59 (Super)
 Codes (11): [F E Apoyo Amigos] [F E Apoyo Animales] [F E Apoyo Autoridades] [F E Apoyo Compañeros] [F E Apoyo Comunidad] [F E Apoyo Extraños] [F E Apoyo Fam Extensa] [F E Apoyo Familiar Cer] [F E Apoyo Otros Prof] [F E Apoyo Prof Salud] [F E Apoyo Subordinados]
 Quotation(s): 320

Code Family: Facilitadores contexto de aula
 Created: 2011-10-12 17:31:00 (Super)
 Codes (10): [+ Concluir a Tiempo] [+Formatos Accesibles] [Aclarar Dudas Clase] [F Examen-Eval] [F trabajo en equipo] [Grabar] [Lectura Labial Aula] [Lectura Pizarra] [Lugar Aula] [Tutorías Personalizadas]

Quotation(s): 137

Code Family: Facilitadores Productos y tecnología

Created: 2011-10-12 17:21:29 (Super)

Codes (5): [+Formatos Accesibles] [+Material Equipo Especial] [F E Tec Urbanismo] [F E Tecno Arquitectura]
[Grabar]

Quotation(s): 147

Code Family: Facilitadores Servicios, sistemas y políticas

Created: 2011-10-19 16:52:20 (Super)

Codes (7): [F E Servicios Políticas Asociación] [F E Servicios Políticas Educativas] [F E Servicios Políticas Empleo] [F E Servicios Políticas Legales] [F E Servicios Políticas Sanitarias] [F E Servicios Políticas Seguridad Social] [F E Servicios Políticas Transporte]

Quotation(s): 84

Anexo 5 Cantidad de citas por persona, tipo de discapacidad y género

Las 2801 citas o fragmentos (quotations) codificados son producidas según tipo de discapacidad y género como se muestra en la tabla que sigue:

Persona	ID	Tipo de discapacidad	Género	No. de citas
1	25	A	H	64
2	32	A	M	29
3	44	V	H	48
4	12	F	M	52
5	17	F	M	70
6	13	F	M	34
7	16	F	M	63
8	22	A	H	35
9	11	F	M	52
10	26	A	H	34
11	46	V	M	100
12	38	V	H	33
13	18	F	M	85
14	27	A	H	46
15	33	A	M	56
16	49	V	M	49
17	47	V	M	53
18	8	F	H	29
19	36	A	M	36
20	14	F	M	30
21	4	F	H	71
22	51	V	M	92
23	20	A	H	34
24	2	F	H	50
25	37	V	H	60
26	35	A	M	64
27	42	V	H	44
28	23	A	H	26
29	9	F	H	64
30	24	A	H	45
31	50	V	M	58
32	10	F	M	86
33	15	F	M	74
34	34	A	M	32
35	41	V	H	47
36	54	V	M	92
37	21	A	H	37
38	30	A	M	36
39	43	V	H	72
40	45	V	H	65
41	7	F	H	55
42	28	A	M	51
43	48	V	M	54
44	40	V	H	59
45	19	A	H	32
46	52	V	M	71
47	5	F	H	69
48	6	F	H	30
49	53	V	M	38
50	1	F	H	80
51	39	V	H	26

52	29	A	M	18
53	3	F	H	17
54	31	A	M	54

Cantidad de citas por persona con Discapacidad Física

Persona	ID	Tipo de discapacidad	Género	No. de citas
53	3	F	H	17
18	8	F	H	29
20	14	F	M	30
48	6	F	H	30
6	13	F	M	34
24	2	F	H	50
4	12	F	M	52
9	11	F	M	52
41	7	F	H	55
7	16	F	M	63
29	9	F	H	64
47	5	F	H	69
5	17	F	M	70
21	4	F	H	71
33	15	F	M	74
50	1	F	H	80
13	18	F	M	85
32	10	F	M	86
Total				1011
Media de citas por persona				56,1

Cantidad de citas por persona con Discapacidad Auditiva

Persona	ID	Tipo de discapacidad	Género	No. de citas
52	29	A	M	18
28	23	A	H	26
2	32	A	M	29
34	34	A	M	32
45	19	A	H	32
10	26	A	H	34
23	20	A	H	34
8	22	A	H	35
19	36	A	M	36
38	30	A	M	36
37	21	A	H	37
30	24	A	H	45
14	27	A	H	46
42	28	A	M	51
54	31	A	M	54
15	33	A	M	56
1	25	A	H	64
26	35	A	M	64
Total				729
Media de citas por persona				40,5

Cantidad de citas por persona con Discapacidad visual

Persona	ID	Tipo de discapacidad	Género	No. de citas
51	39	V	H	26
12	38	V	H	33
49	53	V	M	38
27	42	V	H	44
35	41	V	H	47
3	44	V	H	48
16	49	V	M	49
17	47	V	M	53
43	48	V	M	54
31	50	V	M	58
44	40	V	H	59
25	37	V	H	60
40	45	V	H	65
46	52	V	M	71
39	43	V	H	72
22	51	V	M	92
36	54	V	M	92
11	46	V	M	100
Total				1061
Media de citas por persona				58,9

ACRÓNIMOS Y SIGLAS

- ANUIES.- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- CBTIS .- Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios.
- CONACyT.- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- CONADIS. – Consejo Nacional para las personas con Discapacidad.
- DGB.- Dirección General de Bachillerato. SEP
- DGCFT.- Dirección General de Centro de Formación para el Trabajo.
- DGEI . Subdirección para la Atención de la Educación Especial Indígena/ Dirección General de Educación Indígena
- DGETI.- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.
- DGTVE/CETE. Dirección General de Televisión Educativa. Secretaría de Educación Pública
- DIF.- Desarrollo Integral de la Familia. Nacional, Estatal y Municipal.
- FIMPES.- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior
- IES.- Instituciones de Educación Superior.
- IMERSO Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. España.
- INEGI.- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. México.
- INICO.- Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca.
- ONCE Organización Nacional de Ciegos de España
- SEMS.- Subsecretaría de Educación Media Superior
- SEP. Secretaría de Educación Pública.
- STPS.- Secretaría del Trabajo y Previsión Social.
- TIC Tecnologías de la Información y de la Comunicación
- UNAM.- Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNED.- Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- UNAD.- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. México
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNIDIS.- Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad. UNED. España

Bibliografía

- Aguado, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial.
- Aguilar, G., & Sasso, F. (2008). *Diez años diseñando para la discapacidad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de las escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alcantud, F. (1999). *La teleformación. Diseño para todos*. Valencia: Servei de Publicacions Universitat de Valencia.
- Alcantud, F. (2003). El modelo de actuación desarrollado en la Universidad de Valencia para la acomodación de estudiantes con discapacidad. *Actas de las III Jornadas sobre Universidad y Personas con Discapacidad, I Reunión Científica sobre la Respuesta Socioeducativa a la Discapacidad*. (pp. 67-82). Burgos: Universidad de Burgos.
- Alcantud, F. (2010). Las Políticas de Inclusión en el ámbito Universitario: necesidades y demanda de los estudiantes con discapacidad. *I Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad*. (pp. 31-49). Madrid: UNED-Fundación Mapfre.
- Alcantud, F., Ávila, V., & Asensi, M. C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universitat de Valencia. .
- Alfaro, L. (2010). Oportunidades en la Educación Superior Pública de Costa Rica para las Personas con Discapacidad, caso de la Universidad de Costa Rica. *I Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad*. (pp. 151-169). Madrid: UNED-Fundación Mapfre.
- Almada, M. (2000). Sociedad multicultural de información y educación. *Revista iberoamericana de educación*, 24. Recuperado el 18/02/2009 desde <http://www.rioei.org/rie24a05.htm>.
- Alonso, A., & Díez, E. (2008). Universidad y Discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Siglo Cero*, 39, 82-98.
- Alonso, L. E. (2003). *La mirada cualitativa en sociología* (2a ed.). Madrid: Fundamentos.
- Amadio, M. (2008). *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008*. UNESCO-OEI.

- Andreu, A. B., Pereira, A., & Rodríguez, V. (2010). *Guía de adaptaciones y recursos para estudiantes con discapacidad*. Madrid: UNED.
- Anguera, T. (2008). Metodologías cualitativas: características, procesos y aplicaciones. En M. A. Verdugo, & Colaboradores, *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales*. (pp. 141-155). Salamanca: INICO.
- ANUIES. (2011). *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. Recuperado el 10/05/2011, desde http://www.anuies.mx/la_anuies/que_es/laanuies.php
- Aréchiga, E. (2007). Que las letras hablen. *Palabrijes*, 4, pp.27-28.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arrovave, M., & Freyle, M. L. (2009). La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. *Revista Innovar. Edición Especial en Educación*, 53-64.
- Balcázar, A. (2006). *Accesibilidad. Todos en la misma escuela*. México: Secretaría de educación Pública.
- Banco Mundial. (2007). *Social Analysis and Disability: A Guidance Note*. Recuperado el 18/02/2009 desde <http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/280658-1172606907476/SAnalysisDis.doc>
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido* (3a. ed.). Madrid: Akal.
- Bazdresch, M. (2002). La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa. En R. Mejía, & S. Sandoval, *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. (pp. 175-192). México: ITESO.
- Belén, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2, 45-51.
- Blanco, R. (2002). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe 48. Recuperado el 8/09/2007 desde: <http://www.inclusioneducativa.cl>
- Blas, F. d. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza.
- Bonanno, G. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20-28.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002a). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002b). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: OREAL-UNESCO.
- Brimmer, G., & Poniatowska, E. (1979). *Gaby Brimmer*. México: Grijalbo.
- BUAP. (2010). *Anuario Estadístico 2010*. Puebla.: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado el 20/02/2011 desde <http://www.transparencia.buap.mx/docum/Anuario%20Estadistico%202010.pdf>.
- CAAU. (2010). *Centro de Apoyo de Educación Abierta y a Distancia de la SES-SEP*. Recuperado el 30/01/2011 desde http://www.abiertayadistancia.sep.gob.mx/accesible/index.php?option=com_content&view=article&id=78&Itemid=120
- Cabero, J., & Córdoba, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva*, 2, 61-77.
- CAD UNAM. (24 de junio de 2011). *CAD UNAM por una Universidad incluyente*. Recuperado el 2/07/2011 desde <http://www.dis-capacidad.com/detailsprint.php?id=1527>
- Callejo, J., & Viedma, A. (2006). *Proyectos y estrategias de investigación: la perspectiva de la intervención*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Calvo, I. (2009). Participación de la comunidad. En P. Sarto, & M. E. Venegas, *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 41-58). Salamanca: INICO.
- Campo, M. E., Saneiro, M., & Roca, J. (2002). *Metodología para la aplicación de la CIF a una población específica*. Madrid: Sanz y Torres.
- Campo, M., Crespo, M., & Verdugo, M. A. (2003). Historia de la clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF) Un largo camino recorrido. *Siglo Cero*, 34, 20-26.
- Capacidad para incluir. (2004). *Recomendaciones para favorecer la inclusión de personas con capacidades diferentes en el ITESO*. Guadalajara, México: ITESO.
- Castellano, E., & Escandón, M. C. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Programa nacional de Fortalecimiento de la

Educación Especial y de la Integración Educativa. Subsecretaría de Educación Básica.SEP.

- Cieza, A., & Stucki, G. (2005). Content comparison of health related quality of life instruments based on the ICF. *Qual Life Res*, 14, 1225-1237.
- Coiduras, J. (2008). Competencias y necesidades formativas del maestro de apoyo a la inclusión de los alumnos con discapacidad visual:una aproximación desde la voz de los profesionales. *Integración*, 53, 25-36.
- Coll, C. (2006). Vigencia del debate curricular. *Revista PRELAC*, 3, 6-27.
- Coll, C. (2008). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*. No. 161 , 34-39.
- CONADIS-Secretaría de Salud. (2009). *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012*. México: CONADIS- Secretaría de Salud. México.
- CONAPRED. (2006). *La Normatividad en el sistema educativo: Acceso, Trato y Exclusión*. México: Consejo Nacional de Prevención contra la Discriminación.
- CONAPRED. (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Enadis 2010*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- CONAPRED-SEDESOL. (2005). *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2005*. México: CONAPRED.
- CONFE. (2010). *Boletín CONFE*. Vol. 2, No. 11 , 2, Disponible en <http://www.confe.org.mx/informacion/boletin/11voBoletinCONFEOctubre-Noviembre.pdf>.
- Congreso Europeo de Personas con Discapacidad. (2002). *Discapnet*. Recuperado el 10/05/2007 desde http://www.dicapnet.es/Castellano/comunidad/websocial/Recursos/Documentos/Tecnica/Paginas/declaracion_Madrid_Congreso_Europeo_discapacidad_2002.aspx?pasaCustom=NUEVAS+TECNOLOG%C3%8DAS&url=estado.aspx&page=1
- Cooke, N., Salas, E., Cannon-Bowers, J., & Stout, R. (2000). Measuring team knowledge. *Human Factors*, 42, 151-173.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: MacGrawHill.

- Covarrubias, E. E., & García Silva, N. L. (2010). Capacidad para incluir. La discapacidad no es un límite, es un reto social. *I Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad*. (pp. 127-135). Madrid: UNIDIS-UNED-Fundación Mapfre.
- CUAED, UNAM. (12 de agosto de 2009). *Boletín SUAyED*. e-learning educación a distancia para sordos. Recuperado el 1/12/2009 desde <http://www.cuaed.unam.mx/boletin/boletinesanteriores/boletinsuayed12/santiago.php>
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Madrid: Gedisa.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 3, 25-35.
- Davison, J. (2002). Surviving disaster: what comes after trauma? *British Journal of Psychiatry*, 181, 366-368.
- Díez, E. (2005). Los universitarios con discapacidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Actas del I Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad*. (pp. 37-39). Salamanca: Universidad de Salamanca
- Díez, E. (15 de Noviembre de 2007). *Diseño Universal para el aprendizaje: integrando el Diseño para Todos en el currículo universitario*. Recuperado el 15/09/2009 desde <http://www.usal.es/adu>
- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M. A., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S., y otros. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Salamanca: INICO. USAL.
- Díez, E., Verdugo, M. A., Campo, M., Sancho, I., Alonso, A., Moral, E., y otros. (2008). *Protocolo de actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la Universidad*. Salamanca: INICO.
- Dirección de Educación Especial. (2009). *Modelo de atención de los Servicios de Educación Especial*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Echeita, G., & Verdugo, M. A. (2004). Diez años después de la declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. En G. Echeita, & M. Á. Verdugo, *La Declaración de*

- Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva.* (pp. 209-216). Salamanca: Colección Investigación. INICO.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Eroles, C. (2010). Universidad y Discapacidad en Argentina. *I Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad.*(pp. 171-180). Madrid: UNED-Fundación Mapfre.
- Fernández Aguerre, T. (2007). *Distribución del cocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. México: El Colegio de México.
- Fernández-López, J. A., Fernández-Fidalgo, M., & Cieza, A. (2010). Los conceptos de Calidad de Vida, Salud y Bienestar analizados desde la perspectiva de la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF). *Revista Española de Salud Pública*, 84, 169-184.
- Fernández-López, J. A., Fernández-Fidalgo, M., Geoffrey, R., Stucki, G., & Cieza, A. (2009). Funcionamiento y discapacidad: la clasificación internacional del funcionamiento (CIF). *Revista Española de Salud Pública*, 83, pp .775-783.
- Ferreira, M. (2007). Prácticas sociales, identidad y estratificación: tres vértices de un hecho social, la discapacidad. *Intersticios.Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. Recuperado el 15/12/2011 desde de, <http://www.intersticios.es/article/view/1084/854>
- FIMPES. (2011). *Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior*. Recuperado 1/09/2011 desde <http://fimpes.org.mx/FIMPES/>
- Flores Murillo, E. (2007). *Actitudes de los docentes hacia la inclusión de alumnos con capacidades diferente en la Universidad de San Luis Potosí*. San Luis Potosí, México.: Instituto de Ciencias Educativas. Universidad de San Luis Potosí. Recuperado el 25/04/2008 <http://www.upn25b.edu.mx/AE%2005/Flores%20Murillo%20Ericka.pdf>.
- Flujas, M. J. (2006). *Protocolo Accesible para Personas con Discapacidad*. Madrid: Fundación ONCE.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55, 647-654.
- García, C. (2001) *La logoterapia en cuentos: el libro como recurso terapéutico*. Buenos Aires: San Pablo.
- Gascón, A., & Storch, J. G. (2004). *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid: Ramón Areces.

- Gibbons, N., Lissi, M. R., & Zuzulich, M. S. (2005). *Programa de Inclusión para Alumnos con Necesidades Especiales de la Pontificia Universidad Católica de Chile: PLANE UC*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gil de Gómez, J., Muñoz, J. A., & Campo del, M. E. (2003). *Legislación Educativa para la Diversidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gómez-Vela, M., Verdugo, M. A., Badía, M., González-Gil, F., & Calvo, I. (2010). La escala de evaluación de la autodeterminación. Un instrumento en desarrollo. En M. A. Verdugo, M. Crespo, & T. Nieto (Ed.), *Aplicación del paradigma de calidad de vida*. 6, pp. 83-90. Salamanca: INICO.
- González Maura, V. (2004). *La orientación profesional y currículum universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional responsable*. Barcelona: Laertes.
- González Maura, V. (2009). Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 201-220.
- Grosso, A. (2001). *Higher Education's Challenge: New Teacher Education Models for a New Century*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- IMSERSO, Fundación ONCE, Coordinadora del diseño para Todas las Personas de España. (2006). *Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad*. Madrid: Fundación ONCE, IMSERSO.
- INEGI. (2000). *XII Censo General de Población y Vivienda*. México: INEGI.
- INEGI.(2004).*Las personas con discapacidad en México: una visión censal*. Aguascalientes, México: INEGI.
- INEGI. (2004b). *Los profesionistas del Distrito Federal*. Aguascalientes: INEGI.
- INEGI. (2007). *Mujeres y hombres en México*. Aguascalientes, México: INEGI.
- INIFED. (2011). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos, construcción e instalaciones. Vol.3, Tomo 2, Norma de Accesibilidad*. México, D.F.: Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa - Secretaría de Educación Pública.
- Ipland, J., & Parra, D. (2009). La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión. *Actas del XV Coloquio de Historia de la Educación*, (pp. 453-462). Pamplona, España.

- Jiménez Buñuales, T., González Diego, P., & Martín, J. M. (2002). La Clasificación del Funcionamiento, la Discapacidad y de la Salud (CIF) 2001. *Rev Esp Salud Pública*, 76, 271-279.
- Jiménez, J. J., Martínez Jiménez, R., & García Mancilla, C. (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Jullian, C. (2002). *Génesis de la comunidad silente en México. La escuela Nacional de Sordomudos (1867 a 1886)*, Tesis de maestría en Historia. México: UNAM.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kvale, S. (2011) *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ledesma, J. (2008). *La imagen social de las personas con discapacidad*. Colección CERMI. Madrid: CERMI.
- Linn, P., & Howard, A. (2004). *Handbook for research in cooperative education and internships*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Linssay, G., & Dockrell, J. (2002). Meeting the needs of children with speech language and communication needs: A critical perspective on inclusion and collaboration. *Child Language Teaching & Therapy*, 19 (2), 203-219.
- Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A., & Pedrals, N. (2009). *Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del PLANE UC*. Santiago: Universidad Católica de Santiago de Chile.
- London Communiqué. (18 de mayo de 2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to Challenges in a globalised world*. Recuperado 8/09/2009 desde http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Londoncommunique
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Aljibe.
- López Sánchez, F. (2002). *Sexo y afecto en personas con discapacidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Losada, J. L., & López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humana y sociales*. Madrid: Thomson.
- Macy, J. A. (2002). *Hellen Keller: la historia de mi vida*. México: EDAMEX.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa.
- Mandoki, L. (Dir). (1987). *Gaby: Una historia verdadera* [Película]. Estados Unidos - México.
- Marchesi, A. (2003). *Desarrollo cognoscitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.

- Marchesi, A. (2004). Salamanca: el sentido de la educación. En G. Echeita, & M. A. Verdugo, *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. (pp. 35-38). Salamanca: INICO.
- Mareño, M., & Katz, S. C. (2011). *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*. (A. U. Córdoba, Editor) Recuperado el 18/02/2011 desde http://www2.ohchr.org/english/issues/disability/docs/A.HRC.4.29_sp.doc
- Marín, V. (2007). "Superar las barreras de aprendizaje en necesidades educativas especiales mediante la utilización de las TICs". *Revista de Educación*, 9, pp. 267-275.
- Martínez Torralba, I., & Vasquez-Bronfman, A. (2006). *La resiliencia invisible*. Madrid: Gedisa.
- Mata, F. (2003). Actitudes sociales ante la discapacidad: el compromiso de la Universidad. *Actas de las III Jornadas sobre Universidad y Personas con Discapacidad, I Reunión Científica sobre Respuesta Socioeducativa*. (pp. 19-34). Universidad de Burgos.
- Materón, S., Molina, R., & Parra, C. (2010). Análisis de la situación de la educación superior para personas con discapacidad en Colombia. *Primer Foro Virtual Educación Superior Inclusiva* (pp. 6-23). Bogotá, Colombia: Universidad de Manizales.
- McIntyre, A., & Tempest, S. (2007). Disease specific core sets of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF): two steps forward and one step back? *Disability and Rehabilitation*, 29, 1475-1479.
- Méndez Pineda, J., & Mendoza, F. (2005). Actitudes hacia los alumnos con capacidades diferentes en la Universidad autónoma de San Luis Potosí. *IV Congreso Nacional sobre Educación*. Recuperado el 25/01/2008 desde <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at01/PRE1178675471.pdf>.
- Méndez, R., & Faviel, M. E. (2008). Retrospectiva de la reorganización de los servicios de educación especial en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 9, pp. 71-76.
- Miranda, R. (2007). *Discapacidad y Accesibilidad*. Madrid: Fundación Orange.
- Molina, R. (2006). Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad en Colombia. En G. Quinn, & T. Degener, *10 observaciones para la formulación de políticas inclusivas en la Educación Superior*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Montoro, J. (1994). *Los ciegos en la historia I*. Madrid: ONCE.

- Montoro, J. (1994). *Los ciegos en la historia Tomo I*. Madrid: ONCE.
- Montoro, J. (2000). *Los ciegos en la historia. Tomo II*. Madrid: ONCE.
- Moral, E. (2009). *Estudio exploratorio sobre la percepción subjetiva de la atención a la discapacidad por parte de la comunidad universitaria. Las adaptaciones curriculares como medida integradora*. Tesis doctoral, INICO, Universidad de Salamanca.
- Moreno, M. (2006). Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior. En UNESCO, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 200-2005*. (pp. 144-155). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Muñoz Justicia, J. (2001). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas/ti*. Recuperado el 16/09/2010 desde <http://antalya.uab.es/jmunos/Cuali/ManualAtlas.pdf>
- Muñoz, V. (2007). *El derecho a la educación de las personas con discapacidades*. Asamblea General. A/HRC/4/29. ONU. Recuperado el 30/01/2008 desde http://www2.ohchr.org/english/issues/disability/docs/A.HRC.4.29_sp.doc
- Núñez, B., & Rodríguez, L. (2004). *Los hermanos de personas con discapacidad: una asignatura pendiente*. Buenos Aires: Asociación AMAR-Fundación Telefónica.
- Olaz, A. (2008). *La entrevista a profundidad*. Oviedo: Septiem ediciones.
- Olivier, S. (s.f.). *Universidad Incluyente*. Recuperado el 10/12/2010 desde http://enkidumagazine.com/eventos/texts/abstracts/A_068_TT.htm
- OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- ONCE. (2005). *Pautas para el Diseño de Entornos Educativos Accesibles para Personas con Discapacidad Visual*. ONCE.
- ONU. (2000). *Declaración del Milenio*. Nueva York: ONU.
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: ONU.
- Organización Mundial de la Salud. (2005). *RBC. Documento de posición conjunta. OIT, UNESCO, OMS*. Ginebra: OMS.
- Organización Panamericana de la Salud. (2002). *Cuadernos de Capacitación Comunitaria para personas con discapacidad*. San Salvador, El Salvador: OPS.
- Ortí, A. (2003). La apertura y el enfoque cualitativo o estructura, la entrevista abierta y la discusión de grupo. En M. García Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira, *El análisis de la*

- realidad social. Métodos y técnicas de investigación social* (3a. ed.), (pp. 171-203). Madrid: Alianza.
- Ortíz, C. (2005). Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. En M. A. Verdugo, *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 37-77). Madrid: Siglo XXI.
- Peñas, E. C. (2011). *Los estudiantes cuentan*. Madrid: UNED.
- Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, Ministerio de Educación y Ciencia, Fundación Vodafone, ANECA y CERMI.
- Peremboom, R., & Chorus, A. (2003). Measuring participation according to the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *Disability and Rehabilitation*, 25, 577-587.
- Plan 2020. BUAP. (2002). Retos y Propuestas para una Universidad Integradora. . *Coloquio ¿capacidad diferenciada, discapacidad?* Puebla, México.: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado 10/11/2005 desde [http:// www.buap.mx/vision/discap](http://www.buap.mx/vision/discap).
- Pogré, P. (2006). Currículo y docentes. *Revista Prelac*, 3, 92-103.
- Puente, M. (2008). Proyecto de creación del Centro del Comité de Atención a la Discapacidad en la Facultad de Derecho. UNAM. México, D.F.: UNAM. Disponible en: http://www.libreacceso.org/downloads/CAD_derecho.pdf.
- Quality Improvement Agency. (2006). *Disability Rights Commission revised Code of Practice for providers of post-16 education*. Recuperado el 18/02/2011 desde <http://www.excellencegateway.org.uk/page.aspx?o=143979>
- Reunión de Consejos Nacionales de Discapacidad del Sur de Europa. (2002). *Declaración de Roma*. Recuperado el 20/06/2010 desde http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/DECLARACION%20DE%20ROMA%20VERSION%20FINAL.pdf
- Rodríguez Muñoz, V. (2010). Atención a los estudiantes con discapacidad en la UNED. *I Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad*, (pp. 205-220). Madrid: UNED-Fundación MAPFRE.

- Rodríguez, V., Andreu, A. B., Navas, N., Pererira, A., Rodríguez, I., Sama, V., y otros. (2010). *Atención a los estudiantes con discapacidad en la universidad. Orientaciones para el profesorado*. Madrid: UNED.
- Rojas, L. (2011). *Eres tu memoria*. Barcelona: Espasa.
- Rose, D., & Meyer, A. (2000). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, 15, 67-70.
- Sánchez Gómez, M. C. (2008). Informática y análisis cualitativo. En M. Á. Verdugo, M. Crespo, M. Badía, & B. Arias, *Metodología en la investigación sobre discapacidad* (pp. 157-176). Salamanca: INICO.
- Sanchez Montoya, R. (2004). Guía de Recursos On-line. Red Europea de Excelencia sobre Necesidades Educativas Especiales y Tecnologías de la Sociedad de la Información SEN-IST.NET. En J. Soto, & J. Rodríguez Vázquez, *Tecnologías, Educación y Diversidad: Retos y realidades de la inclusión digital* (pp. 447-452). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Santiago, J. (2010). El reto de los sordos profesionistas bilingües oralizados-LSM. *I Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad* (pp.103-116). Madrid: UNIDIS-UNED-Mapfre.
- Santiago, P., Tremblay, K., & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. París: OCDE.
- Sardá, N., Gallardo, K., Priante, C. M., & Flores, S. (2002). *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Sarto, P. (2003). Familia y Educación. En F. González-Gil, I. Calvo, & M. Á. Verdugo (Ed.), *Últimos avances en intervención en el ámbito educativo*. 2, pp. 39-52. Salamanca: INICO.
- Sarto, P., & Venegas, M. E. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Colección Investigación. INICO.
- Schalock, R. (2001). Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida. *IV Jornadas científicas de investigación en personas con discapacidad. Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 83-104). Salamanca: Amarú.
- Schalock, R. (2004). The emerging Disability Paradigm and Its Implications for Policy and Practice. *Journal of Disability Policy studies*, 4, 204-215.

- Schalock, R. (2010). Aplicaciones del paradigma de calidad de vida a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. En M. A. Verdugo, M. Crespo, & T. Nieto (Ed.), *Aplicación de calidad de vida*. 6, pp. 11-18. Salamanca: INICO.
- Schalock, R., & Verdugo, M. A. (2003). *Quality of life for human service practitioners*. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R., & Verdugo, M. A. (2003b). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Secretaría de Economía. (2007). *Accesibilidad de las personas con discapacidad a espacios construidos de servicio al público-Especificaciones de seguridad*. México, D.F.: DOF 9 de enero de 2007. NMX-R-050-SCFI-2006.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *SEP Estadística Educativa*. Recuperado el 10/08/2011 desde [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/ESTADISTICA EDUCATIVA](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/ESTADISTICA_EDUCATIVA)
- Seda, J. (2008). Discapacidad y educación universitaria. En C. Eroles, & H. Fiamberti, *Los derechos de las personas con discapacidad* (págs. 191-199). Buenos Aires: EUDEBA.
- Segura, L. (2005). *La educación de los sordos en México: controversia entre los métodos educativos, 1867-1902*. Recuperado el 5/05/2010 desde http://www.culturasorda.eu/resrces/Segura_Educacion_sordos_Mexico.pdf
- SEP. (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2008). *Informe sobre la educación media superior*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. Dirección General de Planeación y Programación. (2011). Secretaría de Educación Pública. México. Recuperado el 2/08/2011 desde http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras/principales_cifras_2009_2010.pdf
- Siede, I. (2002). *La educación política*. Buenos Aires: Paidós.
- Soler, M. (1999). *Didáctica multisensorial de las ciencias*. Barcelona: Paidós-ONCE.
- Stainback, S., & Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stucki, G., Kostanisek, N., Üstün, B., & Cieza, A. (2008). ICF-based classification and measurement of functioning. *Eur J. Phys Rehab Med*, 44, 317-330.

- Subsecretaría de Educación Superior. (2011). *Educación Superior Abierta y a Distancia*. Recuperado el 10/05/2011 desde <http://www.abiertayadistancia.sep.gob.mx>
- Susinos, T., & Rojas, S. (2004). Notas para un debate sobre los servicios de apoyo en la universidad española. *Revista de Educación*, 334, 119-130.
- SWANDS. (2002). *SEDA Compliance in Higher Education*. Plymouth, UK: University of Plymouth.
- Ulloa, M. (2010). Evaluación para construir equidad. *Educación 2001*, 176 , 7-9.
- ULSA. (2010). *Universidad La Salle*. Coordinación de Desarrollo Social y Comunitario. Recuperado el 10/04/2011 desde <http://delasalle.ulsa.edu.mx/cdsc/show/spanish/about/multimedia.aspx>
- UNAM. (2009). *Presta tu Voz. Servicio de Audioteca*. . Recuperado el 30/01/2011 desde <http://www.prestatuvoz.unam.mx>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1995). *Informe de la Comisión internacional de educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Educación para todos en las Américas*. Santo Domingo: UNESCO.
- UNESCO. (2000a). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la educación. Recuperado el 11/04/2008 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío, una visión. Documento conceptual*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO. (2005a). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2007a). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2007b). *Consulta a países de Latinoamérica sobre información asociada a las necesidades educativas especiales*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO.

- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Las nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- UNESCO-IESALC. (2011). Universidad Anáhuac. Universidad Incluyente. *Portal Enlaces*. Recuperado el 2/01/2011 desde: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=393&fabrik=3&rowid=456&tableid=3&fabrik_cursor=9&lang=es
- UNIVA. (2011). *Universidad del Valle de Atemajac. La universidad católica*. Recuperado el 1/08/2011 desde <http://www.univa.mx/>
- Universidad Veracruzana. (2010). *Programa para la Inclusión e Integración de personas con discapacidad a la Universidad Veracruzana*. Recuperado 1/08/2011, de <http://www.uv.mx/piip/>
- Vera Poseck, B., Carbelo, B., & Vecina, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la Psicología Positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del psicólogo*, 27, 40-49.
- Verdugo, M. A. (2003). *De la segregación a la inclusión*. Salamanca: INICO. Recuperado el 1/08/2011 desde <http://campus.usal.es/inico/publicaciones/segregacion.pdf>
- Verdugo, M. A. (2002). Educación y calidad de vida: la autodeterminación de alumnos con necesidades educativas especiales. *III Congreso: La atención a la diversidad en el Sistema Educativo*. Salamanca: Universidad de Salamanca, INICO.
- Verdugo, M. A., & Caballo, C. (2005). Habilidades sociales en personas con deficiencia visual. En M. A. Verdugo, *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. (pp. 457-513). Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M. A., & Campo, M. (2005). *Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas*. . Salamanca: INICO.
- Verdugo, M. A., & Martín, M. (2002). Autodeterminación y calidad de vida en salud mental: dos conceptos emergentes. *Salud Mental*, 4, 68-77.
- Verdugo, M. A., & Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39, 5-25.
- Verdugo, M. A., Gómez, L. E., Arias, B., & Navas, P. (2010). Aplicación del paradigma de calidad de vida: construcción de escalas de evaluación e investigación. *Aplicación del paradigma de calidad de vida*. 6, pp. 19-37. Salamanca: INICO.

- Viedma, A. (2009). Entrevistas. En J. Callejo, & A. Viedma, *Introducción a las Técnicas de Investigación Social*. Madrid: UNED.
- Vignau, L. (2010). Programa de Atención a la Discapacidad. Universidad Tecnológica de Santa Catarina. *I Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad*. (pp. 137-150). Madrid: UNIDIS-UNED-Mapfre.
- Warnock, H. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People*. Londres: HMSO.
- Wehmeyer, M., & Schalock, R. (2001). Self-Determination and Quality of Life: Implications for Special Education Services and Supports. *Focus on exceptional Children* , 33, 1-16.